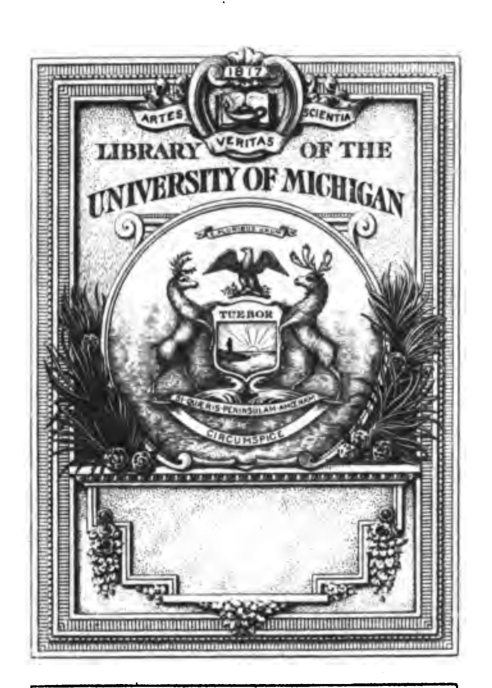
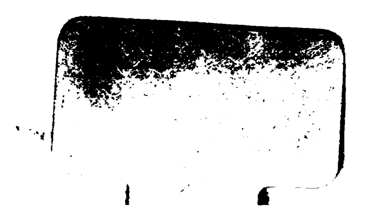

1817
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Spracherlernung und Sprachwissenschaft

Die Eingliederung des Sprachunterrichts in den wissenschaftlichen Bildungsplan der höheren Schule dargelegt am Französischen

Von

Richard Wähmer



Druck und Verlag von B. G. Teubner · Leipzig · Berlin 1914

Vorwort.

In der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht (XI, 193 bis 222) veröffentlichte ich voriges Jahr einen Aufsatz über „Neusprachliche Methode im Hinblick auf die Hochschulreife der Abiturienten und ihre Bedeutung für die Organisation der realistischen höheren Schule". Der Artikel hat so ermutigende Beachtung gefunden, daß ich der Aufforderung, zu demselben Gegenstande noch einmal vor einem größeren Leserkreise das Wort zu nehmen, gerne nachkomme, weil sich für mich die Zuversicht damit verbindet, es sei für die allgemeinere Verwirklichung der Sache, der bisher erst in einem engeren Kreise von Fachgenossen gedient wurde, die Zeit angebrochen. Auch halte ich den Zeitpunkt insofern für nicht ungünstig, als uns demnächst zum ersten Male und zwar durch das Unterrichtswerk Strohmeyers eine Handhabe zur gemeinsamen Arbeit an der wissenschaftlichen Vertiefung des französischen Unterrichts dargereicht werden wird.

Die unmittelbare Veranlassung, den Gegenstand noch einmal durchzuarbeiten, gaben acht Vorträge, die ich dem pädagogischen Seminar in Wesel über die Eingliederung des Französischen in den allgemeinen Lehrplan zu halten hatte, wobei es sich von selbst gebot, das Verhältnis des Sprachunterrichts zur philosophischen Propädeutik eingehender zu behandeln, als ich es in dem erwähnten Artikel für tunlich hielt. Was ich dazu vorbringe, im einzelnen tiefer zu begründen, war auch hier nicht möglich. Es beruht auf Studien über das Verhältnis Rousseaus zur zeitgenössischen Philosophie und zu Goethe und Kant, deren Veröffentlichung meine nächste Aufgabe sein wird. Einwendungen, auf die ich fürs erste gefaßt bin, werden dann, wie ich hoffe, aufs gründlichste richtig gestellt werden, wenn die Verhältnisse mir erst gestatten, meine Arbeit abzuschließen und in Druck zu geben.

Dagegen habe ich die Gelegenheit wahrgenommen, einige Ausstellungen zu beantworten, die mir in privaten Zuschriften von zu berufener Seite gemacht worden sind, als daß ich sie grundsätzlicher Bedeutung und ausführlicheren Eingehens nicht hätte für wert erachten sollen. Manches habe ich daher aus meiner früheren Veröffentlichung wieder aufgreifen müssen, die in bezug auf vieles indessen die vorliegende noch immer ergänzt, unter anderm auch betreffs der Frage einer Gabelung des Lehrplans in den obern Klassen. Eine scheinbare Wandlung in meinen Ansichten, die nicht unbemerkt bleiben wird, führt sich darauf zurück, daß ich Einheitsgedanken, die schon dort bestimmend waren, hier stärker hervorzukehren hatte.

Meine Auseinandersetzung mit der Reform hält sich an Max Walters Vorträge „Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts", Marburg i. H. 1912. Goethe führe ich nach der Cottaschen Jubiläumsausgabe an.

Wesel, Oktober 1913. **Richard Wähmer.**

Übersicht.

1.

Ich denke nicht ohne Genuß an die französischen Stunden zurück, die uns auf dem Realgymnasium, wenn ich so sagen darf, nicht gegeben wurden. Es war eine Zeit paradiesischer Methodelosigkeit; Französisch lernten wir nicht, weil so ganz und gar nichts über uns erging; aber was mich damals zum Studium der neueren Sprachen bestimmte, war gerade die reine, von keiner schulmeisterlichen Kunst noch Weisheit getrübte Freude, die wir an den Autoren haben durften.

Als ich ins Lehramt eintrat, hatte die Schule den Fortschritt zur Ploetzmethode gemacht. Methode ohne Ziel, auf diese Formel läßt sich heute die Ursache unsres eigenen Unbehagens an unsrer Unterrichterei zu jener Zeit bringen. Wir gingen in ehrlichem, doch mehr dunkelm Drange dagegen an. Die junge romanische Wissenschaft hatte uns mit lautphysiologischen sowie laut- und formengeschichtlichen Kenntnissen ausgerüstet, auch schon die Forderung nach einer psychologisch-historischen Syntax in uns erweckt und uns so die Anregung mitgegeben, eine gute Aussprache zu pflegen und die Schulgrammatik, die uns als eine äußerliche Statistik in der Form von Regeln und Ausnahmen vorlag, wissenschaftlich zu durchleuchten und mit vordringender Erkenntnis handlicher, faßlicher zu gestalten. Es gelang uns auch, durch fleißiges Retrovertieren aus dem Schriftsteller einen flüssigeren und gehaltvolleren Übungsstoff zu gewinnen, als der Ploetz ihn bot, der mehr und mehr zu einer unmaßgeblichen Rolle im Unterricht herabsank. Ein freies und fröhliches pädagogisches Gewissen aber fanden wir doch nur in den Lektürestunden, an der von der Schulbank her liebgewonnenen Kunst des Übersetzens, die heute kümmerlich vom Gnadenbrot lebt, und die dennoch ein wissenschaftliches, dialektisches und ästhetisches Bildungsmittel ersten Ranges bleiben wird, wenn man sie nach der strengen Forderung der Treue und der Sprachreinheit übt: übersetze, wie der Schriftsteller sich bis auf die feinste Abschattung des Gedankens und seines Gefühlstons in deutscher Prosa ausgedrückt hätte!

Soviel Gesundes, die Aufstellung eines neusprachlichen Bildungszieles Anbahnendes an diesen Bestrebungen sein mochte, über alles ging die Flutwelle der radikalen Reform hinweg. Die kaum angeknüpfte Verbin-

dung des Schulunterrichts mit der wissenschaftlichen Forschung wurde zerrissen, und wir müssen heute einsehen, daß es so gut war, daß es wenigstens nicht wohl anders sein konnte. Es bedurfte dieser temperamentvollen Reaktion gegen die Planlosigkeit, die bis dahin gewaltet hatte, damit zunächst einmal Methode und Lehrziel in nachdrückliche Beziehung zueinander gebracht wurden. Die Frage eines Lehrziels unserseits zur Erörterung zu bringen, dazu hätten wir aus unserm damaligen wissenschaftlichen Vermögen nicht den Mut geschöpft.

Die reformerische Fassung des neusprachlichen Lehrziels verrät den ganzen Doktrinarismus einer enthusiastischen Reaktion: wir lernen eine lebende Sprache, um sie zu gebrauchen. Gegen ein Verfahren, das in den Mittelpunkt des Unterrichts ein deduktives Grammatisieren gestellt und für die Beherrschung der Sprache nichts geleistet hatte, als was beim Konstruieren an inhaltlosen Einzelsätzen herausgekommen war, konnte die Parole nicht anders lauten. Sie führte, man möchte sagen, mit psychologischem Zwange zur Vernachlässigung der Grammatik, zur gänzlichen Verwerfung jeglicher Übung, mit der irgendwie der Gebrauch der Muttersprache verknüpft gewesen war, und zur folgerichtigen Ausbildung einer neuen, der sogenannten direkten, imitativen oder auch natürlichen Methode. Die Rechtfertigung des Vorgehens lag in diesem Falle im Erfolg: es war der Erfolg der Begeisterung für eine gute und notwendige Sache. Der neuen Methode um ihrer Einseitigkeiten willen nichts als die Bedeutung einer Mode, einer „Pendelschwingung" zuerkennen zu wollen, wäre ein für die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichtswesens verhängnisvoller Irrtum, eine Art Verkennung der Weltordnung — die Welt ist immer nur in einseitigen Schüben stückweise vorwärts zu bringen. Die Reform behauptete ihr Daseinsrecht von vornherein durch das farbige Leben und einen neuen Geist der Regsamkeit, Selbsttätigkeit, der Lernfreude und Freude am Können, die mit ihr in die Schulsäle einzogen, und in der Folge durch die Erhebung des neusprachlichen Unterrichts zu einer fein durchgebildeten Kunst, die für alles, was mit der Einübung der Grammatik, der Befestigung des Sprachstoffs und seiner Belebung für die Zwecke des freien Gebrauchs zusammenhängt, vorbildlich und auf die Dauer dasteht.

Die pädagogische Wertung eines Faches sieht von dem praktischen Nutzen ab, den es stiftet; sie fragt nach dem, was bleibt, wenn erworbene Kenntnisse verflogen sind, und da ist offenbar, daß die Reformer durch die Art, wie sie es unternahmen, Französisch für den praktischen Gebrauch zu lehren, allerlei seelische Kräfte in Bewegung setzten und in feine und scharfe Zucht nahmen, die bis dahin im neusprachlichen Unter-

richt geruht hatten, und die auch im humanistischen Sprachbetrieb brach liegen, seitdem das Lateinische aufgehört hat, Gebrauchssprache zu sein. Es ist das nicht unwichtig für die Rolle, die dem Französischen am Gymnasium zufällt. Von ihr möge denn in diesem Zusammenhange zunächst die Rede sein.

Französisch für den praktischen Gebrauch setzt selbstverständlich die sorgfältigste Pflege der Aussprache voraus. Ich wiederhole hier nicht, was ich früher (vgl. Vorwort) über den Wert lautlicher Schulung und ihrer Anwendung auf einen induktiven Rechtschreibungsunterricht für die Schärfung der Sinne und des Beobachtungsgewissens gesagt habe. Die neueren Sprachen üben nach dieser Seite eine besonders eindringliche, das naturwissenschaftliche Beobachtungsverfahren in dem einen Punkte überbietende Wirkung aus, daß sie nämlich mit der Erziehung zur Beobachtung die Nötigung zur Selbstzucht verbinden. Je weniger Vorteile dieser Art der lateinische Unterricht zu bieten hat, um so willkommener muß gerade am Gymnasium diese Beihilfe des Französischen an dem erziehlichen Bemühen der ohnehin schmal bedachten Naturwissenschaften sein.

|| Pronunciation

Näher zurückkommen muß ich aber auf den fremdsprachlichen Text als Beobachtungsobjekt, weil er in den neueren Sprachen als solches reiner zur Geltung kommt als in den alten, eine Folge der geringeren Zugänglichkeit der Pons. Was mir darüber die Augen öffnet, ist ein wildes Herumraten der Gymnasiasten am Lanfrey, das ich vom Oberrealschüler her nicht kenne. Meine vor dem Übergang ans Gymnasium gehegte Erwartung, die an den lateinischen und griechischen Schriftstellern erworbene Übung im Übersetzen werde der Bewältigung des so viel einfacheren französischen Geschichtschreibers zugute kommen, ist enttäuscht. Mir scheint, von einer solchen Erwartung wäre besser schon bei der Aufstellung des Kanons Abstand genommen worden. Aber ich habe mich doch überzeugen können, daß in den meisten Fällen der Gymnasiast am Lanfrey nicht so sehr aus eigentlicher Unkenntnis des Französischen versagt. als aus Mangel an Scharfblick und Beobachtungsgewissen. Es straft ihn der verhältnismäßig leicht zu überblickende Franzose für die Gewöhnung, sich in seine Klassiker so einzulesen, daß er jedesmal vom vorweggenommenen Sinne aus sich Gefüge und Einzelheiten seiner Periode klarlegt. Daß der Franzose ihn zwingt, den umgekehrten Weg einzuschlagen, ist ihm gewiß heilsam. Doch trifft, was ich glaubte, in diesem Zusammenhange nicht unerwähnt lassen zu sollen, noch nicht in den Kern der Sache.

Schlimmer als um sein Verständnis für den Geschichtschreiber, der ihm

immer noch einigermaßen liegt, steht es um die Fähigkeit des Gymnasiasten, sich in novellistisches Französisch und in französische Gesprächsstoffe hineinzufinden. Sonst tüchtige Unterprimaner habe ich vor dem Bourgeois Gentilhomme, Abiturienten, die Tacitus und Homer aus dem Stegreif flott herunterübersetzten, vor dem Siège de Paris in völliger Hilflosigkeit dastehen sehen. Es trat da zu dem Mangel an Beobachtung das Unvermögen hinzu, mittels glücklicher Divination und aus dem Zusammenhange auf die Absicht der Rede einzugehen. Ein so unbedingtes Versagen, wie ich es mit ansehen mußte, läßt sich nicht einfach auf den Lehrplan mit seiner geringen Stundenzahl fürs Französische oder auf den Unfleiß des einzelnen wälzen. Es muß seinen tieferen Grund haben.

Guessing

Französisch, scheint mir, wird am Gymnasium noch zu sehr als Buchsprache gelehrt. Kanon und Prüfungsordnung freilich zwingen dazu. Die Erlernung einer Buchsprache hat naturgemäß das Schriftbild zum Gegenstand und zum Ziel die Übersetzung. Es werden zwar auch lateinische Sätze vorgesprochen, aber die Liviusperiode ist doch nur im Vordruck zu übersehen, und so haftet der Gymnasiast mit einer Zähigkeit am Übersetzen, die man nicht übel so verspottet hat: Hippocrates et Galenus duo clari medici sunt. Der fleißige Schüler überträgt in sein Wörterheft: Hippokrates, ein berühmter Arzt, das gleiche für Galenus und übersetzt: ein berühmter Arzt und ein berühmter Arzt sind zwei berühmte Ärzte.

Im Französischen tritt das an Erfahrungen folgender Art hervor. In meiner ersten Stunde in einer Gymnasial-Unterprima kennt ein Schüler colonel nicht. Ich erkläre: le colonel est le chef du régiment. Der Primaner hat noch nicht verstanden. Ich fahre fort: le colonel est l'officier qui commande un régiment! Darauf der Primaner: „Ich weiß nicht, was colonel heißt." Oder: im englischen Anfangsunterricht sind die Grundzahlen eingeprägt worden. Ich will sie üben und sage: „one and two are three, how many are two and two?" Von 23 Obersekundanern und Unterprimanern nicht einer, der die Frage aufnimmt.

Ich möchte nicht als Gegner des humanistischen Gymnasiums verstanden werden. Ich verehre in ihm einen der unentbehrlichen Träger unsrer Kultur, und wenn ein Gymnasialmann selber mir seinen Untergang binnen dreißig Jahren prophezeit hat, so mache ich mir Gedanken, wie es der deutschen Nation vielmehr zu erhalten sei. Daran mitzuarbeiten ist mir eine Freude, und es kann nur so geschehen, daß es sich mit dem Zeitgeist entwickelt. Dazu hilft für sein Teil das Französische,

wenn es, durchaus als lebende Sprache getrieben, die Geister kräftig anpackt und dazu anhält, die an der Übersetzungsmethode haftende Schwerfälligkeit wenigstens in seinem Bereich zu überwinden.

as a living language

Der reformerische Grundsatz, daß die Erlernung einer lebenden Sprache naturgemäß vom Lautbilde ausgeht, duldet keine Ausnahme. Seine erzieherische Wohltat käme auch dem Gymnasiasten zu statten. Die unmittelbare Auffassung des Sinnes an der gesprochenen Rede setzt nicht nur ein für lautliche Unterscheidungen feinempfindliches Ohr voraus, sie rüttelt auch zu geistiger Anspannung, zur Schlagfertigkeit und in besonderer Art zur Aufbietung von Scharfsinn auf. Die Kunst des Lehrers, die Klasse im fremden Idiom festzuhalten, erfordert von seiner Seite einen reichen Aufwand von Mitteln, daher eine Erfindungsgabe und freie Beweglichkeit des Geistes, die sich auf den Schüler überträgt, indem sie ihn nötigt, behende zu kombinieren, findig und mit feinerem Gefühl auf die Absichten seines Lenkers einzugehen. Der Verzicht auf die Bequemlichkeit vorgedachter und vorgedruckter Übungssätze, die Anforderung, selbsttätig aus eigenem bescheidenen Sprachschatz zu schöpfen, um erst freihändig Sätze zu bilden, mit der Zeit Zusammenhänge umzumodeln, zu ergänzen, nach freier Erfindung aufzustellen, zieht in den Dienst der Spracherlernung eine Kraft herein, die der Buchstabe töten würde, die in meiner Schulzeit sich noch freier entfalten durfte als im methodisch geregelteren Gang des heutigen Unterrichtswesens, und mit der die Jugend doch gerade so feurig bei der Hand ist: die Einbildungskraft.

Various exercises.

Als noch Latein für den praktischen Gebrauch gelehrt wurde, hat, bis etwa auf den Punkt der Sinnesschärfung durch die französische Lautlehre, der Gymnasiast das alles gehabt. Heute, wo es nur noch als Buchsprache für ihn da sein kann, sollte die lebende Sprache ihm Ersatz dafür gewähren — und, wie mir scheint, für noch etwas mehr.

Von den Erfahrungen, die ich an meinen Lanfreyübersetzern mache, ist mir eine besonders lehrreich. Hat einer aus Mangel an Blick — z. B. für die Verneinung oder den Modus — falsch übersetzt, so stört ihn das nicht, auch wenn die Beziehung auf das Vorhergehende oder das Folgende den offenbarsten Widersinn ergibt. Derartiges ist mir auf der Oberrealschule nicht aufgefallen, nicht daß darum der Oberrealschüler ein besserer Mensch wäre, sondern es liegt wiederum in der Natur der Sache.

Die Bewältigung einer klassischen Periode ist eine an sich so bedeutende, in sich geschlossene Leistung, daß für den Schülerstandpunkt die Vorbereitung eines Kapitels sich leicht in solche Einzelleistungen

auflöst. Zwar wird im Unterricht auf die Herstellung von Sinn und Zusammenhang gehalten, aber sie erfolgt nachträglich in der Klasse und auf Grund der vorhergegangenen Übersetzung. Die von der toten Sprache her angenommene Gewöhnung überträgt sich auf die Behandlung der lebenden: die Schüler übersetzen am Lanfrey Satz für Satz.

Auf der Oberrealschule wurde nicht einmal der Misanthrope übersetzt, sondern szenenweise häuslich vorbereitet und in der Klasse bei geschlossenen Büchern französisch besprochen; das Ergebnis der einen Stunde wurde zu Beginn der nächsten in freiem Vortrag zusammengefaßt. Ehe in eine neue Szene eingetreten wurde, meldeten die Schüler, was sie daran nicht verstanden hatten, und zwar unter genauester Angabe des Grundes, z. B. ich kann nicht finden, wofür en (als Fürwort) steht. Wozu ich die Gymnasiasten nur mit der Zeit bewegen kann, machte sich dort ganz von selbst bei Schülern, die von Obertertia auf daran gewöhnt waren, ihren Franzosen für die Behandlung in seiner Muttersprache entweder häuslich vorzubereiten oder in der Klasse vorlesen zu hören. Sie mußten den Inhalt schon mitbringen, einzelnes aus dem Zusammenhange verstanden, den Sinn des Satzes am Sinne des Ganzen kontrolliert haben. So verwachsen denn Inhalt und Sprache nach der Sprechmethode zur unauflöslichen Einheit, die Auffassung des Sinnes und Zusammenhanges, das sachliche Denken ist bei der häuslichen Vorbereitung nicht minder schon als bei der Durcharbeitung in der Klasse in die Arbeit der Spracherlernung einbezogen — stellt doch schon beim einfachen Nacherzählen einer Anekdote die Vorbereitung der Pointe manchmal recht erhebliche Ansprüche an die gedankliche Durchdringung des Gegenstandes.

Auch daran sollte es dem Gymnasiasten im Sprachunterricht nicht ganz fehlen, und so scheinen mir nach allem die alten und neuen Sprachen dazu berufen zu sein, für ihn eine erziehliche Einheit nach dem Grundsatze der Arbeitsteilung zu bilden. Alle spracherziehlichen Vorteile an einer einzigen Sprache auszukaufen, ist die Schule bei den vielseitigen Ansprüchen der Zeit an ihren Lehrplan nicht mehr imstande. Sie muß im einzelnen einseitig sein, um nicht in lauter Halbheit aufzugehen; aber sie kann verhüten, daß Einseitigkeit vom Übel werde. Um so beruhigter kann das Gymnasium in wissenschaftlichem Geist und in sorgfältiger Pflege der Übersetzungsmethode der Natur seiner Buchsprachen freien Lauf lassen, je reiner es die Natur der lebenden Sprachen durch die Sprechmethode zum Ausdruck bringt. Um dieser reinlichen Scheidung willen stehe ich für Latein in Sexta der Lateinschulen ein. Alle grammatischen Exerzitien sollten nur der einen Sprache zufallen, und zwar von einem Alter an, wo Gedächtnis und Wille sich ihnen am leichtesten fügen.

Je imitativer dann Französisch getrieben werden kann, um so besser. Latinismen der Wortstellung, der Auslassung des Artikels und des pronominalen Subjekts, wie sie jetzt die französische Stunde bis nach Oberprima hinauf verunzieren, wird der Unterricht von Mund zu Ohr gar nicht aufkommen lassen, wenn die Schüler nicht mehr Gelegenheit finden, auf dem Umweg übers Deutsche ins falsche Geleise zu geraten. Anderseits wird die Kenntnis des Lateinischen dem biogenetischen Verständnis des Französischen zu Hilfe kommen, namentlich dann, wenn auch die wissenschaftlich erziehliche Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts biogenetisch und psychologisch verstanden wird. Die biogenetisch-psychologische Sprachbeschreibung bildet das einheitliche Band aller sprachlichen Fächer unter sich. Nach ihr ist die Prima, die ich im Französischen übernahm, von A. Stahl in den alten Sprachen vorgebildet worden, und ich habe allen Grund, mich solcher Vorarbeit für meine eignen Zwecke zu freuen.

Daß die imitative Methode am Gymnasium für das Französische und Englische durchführbar ist, unterliegt gar keinem Zweifel mehr, wenn Kanon und Prüfungsordnung erst die nötige Freiheit lassen. Manche Änderung wird sich dann von selbst ergeben. Man wird kein französisches Übungsbuch mit Grammatik, sondern nur noch ein Lesebuch in Gebrauch nehmen. Nachdem die Übersetzung ins Deutsche die ersten Hilfsdienste zur Einführung geleistet hat, wird der Unterricht ganz in der Sprechmethode aufgehen, und man wird keine Extemporalien mehr über die Klassen verhängen, desto mehr dagegen zur Kontrolle schlagfertiger Auffassung des gesprochenen Worts das freie Diktat gelten lassen. Namentlich aber wird man mit den Schriftstellern nicht mehr so hoch hinaus wollen. Die historische Gelehrsamkeit muß vom Kanon des Gymnasiums verschwinden, auch ein französisches Drama mit all seinen Längen durchzuwälzen empfiehlt sich nicht. Es muß mehr dafür gesorgt werden, daß der Gymnasiast sich auf die französische Stunde als eine geistige Erfrischung freut. Sie ermüdet ihn, wenn sie ihm Livius, Tacitus, Thukydides, Sophokles noch einmal vorsetzt. Am Anlaß zu rüstiger Arbeit wird auch so kein Mangel sein, aber am belebenden Stoff wird sie williger geleistet werden.

Die französischen Lesestoffe müßten fürs Gymnasium so ausgesucht werden, daß sie, auf literarischer Höhe sich bewegend (weder Bruno noch Coppée noch Sarcey!), gediegen nach Form und Gehalt, aus dem pulsierenden Leben geschöpft, an konkreten Bildern, die für die gesprächsweise Behandlung die rechte Handhabe bieten, den Franzosen in seiner gewinnendsten und anregendsten Eigenart vor Augen führen. Ein ge-

haltvolles und zugleich für die Sprechmethode ausgezeichnet brauchbares Buch ist schon die Histoire d'un Conscrit. Aber vor allem viel vom Esprit gaulois, von französischer Anmut im Stile der Daudet und Musset, schließlich Molière. Von der klassischen Tragödie nur in Auszügen so viel, als die rationalistische Form zum Vergleich mit der griechischen veranschaulicht, zugleich aber auch — an Szenen von shakespearischer Kraft der Erfindung, die hinter die Bühne verwiesen sind, wie Athaliens Einbruch in den Tempel oder die Ermordung des Britannicus oder der Tod des Narziß — das dichterische Genie, das sie in Fesseln legt. Vorlesen und gesprächsweise behandeln läßt sich nicht nur Lafontaine, sondern gerade das Allerbeste von Victor Hugo, Sachen wie Les Pauvres Gens. Warum sollte man sich nicht entschließen, vom Tüchtigen das Tüchtigste und Handlichste in einem Lesebuche für die oberen Klassen zu sammeln? Ein auf die Charakteristik des spezifisch französischen Geistes sorgfältig abgestimmtes Lesebuch, das, weniger bunt als die herkömmlichen Chrestomathien, ausreichende Zusammenhänge brächte, oder, wenn's anders beliebt, ein weitherziger Kanon, vor allem ein weniger anspruchsvoller, und dazu — mutatis quibusdam rebus mutandis! — als methodischer Ratgeber die Schriften Max Walters, vielleicht bekäme das Schmerzenskind des Gymnasiums auch noch Blut in die Wangen.

2.

In einer Weltstadt wie Frankfurt ist der Grundsatz: wir lernen die gesprochene Sprache, um sie zu gebrauchen, bodenwüchsig, und so können sich die Reformer eines erlauchten Ahnherrn rühmen, der aus ihrem heimatlichen Boden auf das selbstverständlichste hervorging: Goethe „frankfurterte" sich als Autodidakt ins Französische hinein.

Goethes Verhältnis zu den Sprachen und ihrer Erlernung gibt uns allen viel zu beherzigen. Er besaß als Knabe ein besonders glückliches, auch für ein Frankfurter Kind ungewöhnliches sprachliches Anpassungs- und Einfühlungsvermögen, mit dem er seinen pedantischen Lehrern rasch über den Kopf wuchs. „Die Grammatik", sagt er (22, 34), „mißfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah; die Regeln schienen mir lächerlich, weil sie durch so viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte... Die Sprachformen und -wendungen faßte ich leicht." Mittels dieser glücklichen Auffassungsgabe gelang es ihm nicht nur, sich auf eigene Hand in die lateinischen Autoren hineinzulesen, sondern auch ins Französische hineinzuleben; er blickt auf seinen Bildungsgang durch die fremden Sprachen mit den Worten:

zurück: „So hatte ich denn Latein gelernt wie das Deutsche, das Französische, das Englische, nur aus dem Gebrauch, ohne Regel, ohne Begriff" (23, 30).

Goethe lernte die Sprachen aus dem Gebrauch, weil er sie nur zum Zwecke des Gebrauchs lernte. Fürs Französische erwuchs ihm ein Bedürfnis aus den Franzosen in der Stadt und im väterlichen Hause. Sie sind seine einzigen Lehrmeister. Kaum hat er mit Hilfe des Lateinischen und Italienischen „aus Bedienten und Soldaten, Schildwachen und Besuchen einige Redensarten herausgehorcht", so nutzt er das Theater aus, nach Walterschem Rezept aus Gebärde und Tonfall den Sinn der Rede erschließend, und wie die Frankfurter Musterschüler, was sie von Mund zu Ohr gelernt, gern ins Dramatische umsetzen, so drängt es auch ihn zu lebendiger Nachgestaltung; nach überraschend kurzer Zeit kann er dem Vater französische Aufsätze, dem jungen Derones ein mythologisch-allegorisches „Stückchen" im Geschmack des Piron vorlegen. Noch in der Leipziger und bis in die Straßburger Zeit hinein übt er sich in französischen Versen.

Da er nun immer munter drauf los parliert hatte (Walter S. 17: „wir sollen ... sie lieber falsch als gar nicht sprechen lassen"), so konnte es nicht ausbleiben, daß es an seinen Arbeiten viel auszusetzen gab. Noch als Diderotübersetzer macht er grobe Schnitzer, verwechselt z. B. variété und vérité und, bezeichnend für den nasalierenden Sohn Frankfurts, tronc und trône, menton und manteau. Zu Hause hatte er an dem Kammerdiener und Sekretär seines Vaters, dem nachmaligen Pensionshalter und Sprachmeister Pfeil einen zuverlässigen Berater zur Hand, denn „dieser sprach gut französisch und verstand es gründlich" (22, 139). Er konnte seiner auch von Leipzig aus nicht entraten, und hier bringt er denn (im Vaudeville à Mr. Pfeil, Leipsic ce 13 d'Octobre 1766) der einst so verachteten ‚Déesse grammaire' eine reumütige Huldigung dar. Doch gibt er das Französische darum nicht auf. Er wählt Straßburg ausdrücklich in der Absicht, sich mit größerer Leichtigkeit der liebgewonnenen französischen Sprache zu bedienen, die ihm, ganz nach dem Frankfurter Ideal, „wie eine zweite Muttersprache zu eigen geworden" war, und nun gerade hier in Straßburg vergeht ihm plötzlich alle Lust. Die französischen Verse gibt er auf, nachdem ein Franzose an Sprache und Versmaß seines Gedichtes auf die Ankunft der Königin scharfe Kritik geübt hatte, und auch zum französischen Gespräch verliert er den Mut, nicht so sehr, weil es ihm an der nötigen Selbstverleugnung fehlt, sich für einen Schüler zu geben, als weil die pedantische Gewissenhaftigkeit, mit der Franzosen am Fremden jeden Verstoß gegen

den guten Sprachgebrauch aufgreifen, bei der Unterhaltung das Gefühl nicht aufkommen läßt, daß man „um der Sache willen redet". Wenn nicht einmal ein so vortrefflicher Kenner der französischen Sprache wie der Lehrer der Beredtsamkeit J. D. Schöpflin vor den Nörglern Gnade fand, so mußte ihn das in der Überzeugung festigen „alle Bemühungen eines Fremden, französisch zu reden, würden immer ohne Erfolg bleiben", „geduldet werde man, aber keineswegs in den Schoß der einzig sprachseligen Kirche aufgenommen". So gab er's auf.

Und nun lese man die Einwände, die Goethe gegen Schöpflins Französisch anhören mußte, an Ort und Stelle nach (D. u. W. III, 11; 24, 40), ob nicht zwischen seinen Zeilen leise und vernehmlich eine letzte Frage herausklingt: was für einen Wert, von der Befriedigung des Selbstgefühls und der Selbstgefälligkeit abgesehen, hat die einwandfreie Beherrschung einer fremden Sprache, sofern nicht etwa jemanden seine Berufsstellung dazu drängt, z. B. einen Schöpflin oder Max Müller, welch letzterer übrigens nach zehnjähriger Lehrtätigkeit in Oxford bekannt haben soll, Englisch könne er noch nicht; oder, um alles auf die doktrinäre Einseitigkeit des reformerischen Lehrziels anzuwenden: welcher Kulturwert wäre erzeugt, wenn alle gebildeten Deutschen Französisch wie die geborenen Franzosen sprächen? Die Reformer werden darauf sagen, so sei es bei ihnen auch nicht gemeint, und in der Tat haben sie die Anforderung an die eigene Leistung mit der Zeit auf das schulmögliche Maß herabgestimmt. Trotz alledem stellen sie immer noch die Methode unverwandt auf ein Unerreichbares ein, eine Fertigkeit, die auch jenseit der Schulschwelle nur in allerseltensten Ausnahmefällen zu erwerben ist. Was für einen pädagogischen Sinn hat es aber, neben dem Rechnen oder dem Zeichnen eine neue Kunst im Bildungsplan aufzustellen, und zwar eine solche, in der die Meisterschaft von vornherein ausgeschlossen ist?

Das Beherzigenswerte am Fall Goethe ist der Umstand, daß er die Freude an seiner französischen Sprachfertigkeit unter Verhältnissen einbüßte, die er selbst herbeigewünscht hatte, um ihrer vollkommener teilhaftig zu werden. Es läßt sich einwenden: wenn er so leicht die Flügel sinken ließ, so beweist das nur, daß es ihm um die Sache nicht ernstlich zu tun war. Gesetzt denn, er hätte den ganzen Ernst eines Neuphilologen zur Sache mitgebracht, was etwa hätte die Kulturmenschheit an einem doppelsprachigen Goethe (oder Homer oder Shakespeare) mehr gewonnen? Aber die zur Beurteilung des Falles ausschlaggebende Frage lautet natürlich: warum setzte Goethe die ihm sonst eigne Zähigkeit und Ausdauer nicht hinter diese Sache? Deswegen, weil ihm Spracherlernung nicht Selbstzweck, sondern Mittel, Bildungsmittel war. Man lese, was

er darüber (am 10. 1. 25) zu Eckermann sagt: durch gute Übersetzungen sei es überflüssig geworden, auf die mühsame Erlernung des Griechischen, Lateinischen, Italienischen, Spanischen so viel Zeit zu verwenden; Französisch mache nur deswegen eine Ausnahme, weil es die Sprache des Umgangs sei und auf Reisen statt eines guten Dolmetschers überall aushelfen könne. Diesen mehr weltmännischen Gesichtspunkt kehrt er öfter hervor (besonders deutlich im Weimarer Vortrag v. J. 1795 „über die verschiedenen Zweige der hiesigen Tätigkeit", 25, 244, 15). Doch beruht nicht auf ihm der Wert, den das Französische für seine eigensten Bildungszwecke hat, nicht das, was ihn an diese Fremdsprache enger als an jede andere fesselt. Zur selben Zeit, als er die Freude an ihrem fertigen Gebrauch verlor, begeisterte er sich an Rousseau und las Montaigne, Amyot, Rabelais, Marot „mit Anteil und Bewunderung". Mit der Entwicklung der französischen Kultur behielt er andauernd die engste Fühlung, Molière las er jedes Jahr. Seine Übersetzungen aus dem Französischen treffen mit genialer Einfühlung den Eigenton der Originale und veranlassen ihn zu Betrachtungen über die verschiedenartige Ausdrucksfähigkeit der beiden Sprachen. Im hohen Alter wirkte er an Sorets Übersetzung seiner Metamorphosenlehre mit. Der Kunst des Übersetzens maß er höheren Kulturwert bei als der Sprachfertigkeit.

Ich führe Goethes Verhältnis zur Spracherlernung nicht um der Autorität des Genies willen an, sondern als Erfahrungsfall, der uns Schulmännern darum zu denken gibt, weil Goethes realistisches Temperament das Urbild unserer wertvollsten Schülerpersönlichkeiten darstellt. Aus der Menge der braven, lenksamen Geister, die fröhlich und geduldig alles tun und leiden, was der Unterricht über sie verhängt, heben sich diese starken, von eigenem Bildungsdrange beseelten und geleiteten, ganz auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung angelegten Temperamente heraus, an deren energischem Dringen auf Inhalte und Werte wir die härteste Probe unsres Wollens und Könnens zu bestehen haben.

Zum ersten Male lernte ich ein solches Bildungstemperament in einem kleinen Sextaner kennen, der nach seiner Diktatleistung nicht einmal in die Sexta aufgenommen worden wäre, hätte nicht ein Kollege, der seinesgleichen einzuschätzen wußte, sich für ihn kräftig ins Zeug gelegt. Er hieß Hermann, und wir hatten Deutsch und Erdkunde zusammen: ein Beobachter und Frager, der sich aus Welt und Büchern vollgesogen hatte, klug, nachdenklich, feurig, ein glänzender Erzähler und kleiner Meister, wie er über erdkundliche Zusammenhänge vortrug, allerliebst, wenn er Gedichte nach eigener kindlicher Auffassung ausdrucksvoll hersprach. Dieser kleine Mann mit seiner unstillbaren Lernbegierde, seinem Verstande

und Gedächtnis, seiner Fassungsgabe und Einbildungskraft versagte hartnäckig den Lerngehorsam im Lateinischen, wie er ihn auf der Elementarschule bereits in der Rechtschreibung versagt hatte. Er verschmähte das. Rechtschreibungs- und Genusregeln, die Ausnahmen auf im und i hatten ihm ebensowenig zu sagen als das Stroh der Übungssätze: Julius Cäsar ist ein großer Feldherr gewesen. Wenn du in der Jugend mäßiger und arbeitsamer gewesen wärest, so würdest du jetzt im Greisenalter nicht so elend sein. Seid aufmerksam, Knaben, usw. Was erfuhr er daraus!

Hermann blieb wegen ungenügender Leistungen im Lateinischen in Sexta zurück. Als ich ein Jahr später im erdkundlichen Unterricht der Quinta wieder mit ihm zusammentraf, hatte er das Fach inzwischen bei demselben Lehrer gehabt, der ihn schon fürs Lateinische nicht hatte gewinnen können, und ließ nun auch da die Flügel hängen, bis das Beobachten, Entdecken, Ableiten aufs neue für ihn anfing, da hatte ich sofort meinen Goldjungen wieder. Ich verlor ihn bald aus den Augen, sein Vater verzog. Ich entließ ihn mit Besorgnissen für sein Fortkommen, nicht im Leben, sondern auf der Schulbank.

Diesem Schüler verdanke ich das Wichtigste meiner pädagogischen Erziehung: den vollen Begriff von der Verantwortlichkeit der Schule vor der instinktiven Kritik des natürlichen Bildungsverlangens. Sein Bild trat mir wiederholt über der Beschäftigung mit „Dichtung und Wahrheit“ vor die Augen, besonders deutlich, als ich an die Stelle kam, wo Goethe im vierten Buche des ersten Teils (22, 145 ff.) von seinen hebräischen Stunden beim alten Rektor Albrecht erzählt, dem Original von einem Schulmanne, der sein Handwerk verstand, und der den „Nicht-Schulknaben“ warm in sein Herz schloß.

Goethe nahm Hebräisch dem Judendeutsch zuliebe und weil man ihm gesagt hatte, man müsse das Alte Testament, das ihm in Luthers Übersetzung wohl vertraut war, aus dem Grundtext verstehen. Seine Ungeduld zur Sache vor den Kniffeleien des hebräischen Alphabets stellt mir meinen Hermann vor die Seele. Ich sehe ihn, und sehe einen von den jungen Herrn, die mich für einen Dunkelmann halten, weil ich wie Walter (S. 5/6), um die Jungen möglichst gleich ans Französische heranzulassen, das Lautieren verurteile, wie er die Hieroglyphen der Lauttafel vor ihm aufhängt, um vorallererst das ganze Lautsystem, Collegium phoneticum, von Anfang bis zu Ende mit ihm durchzutraktieren. Die seltsamen Zeichen werden ihn zuerst unterhalten, aber nicht länger als den Knaben Goethe die „Kaiser, Könige und Herzoge“ unter den hebräischen Buchstaben, und ehe er so weit ist, daß er sein Schwesterchen zu

Hause mit dem ersten Satze aus dem Elementarbuche anherrscht: ouvre la porte!, hat er den Spaß am Französischen verloren.

Man liest bei Goethe: „Doch wurde ich dadurch schadlos gehalten, daß mir beim Lesen, Übersetzen, Wiederholen, Auswendiglernen der Inhalt des Buchs um so lebhafter entgegentrat", und: „Die Bemühungen um die Sprache, um den Inhalt der heiligen Schriften selbst endigten zuletzt damit, daß von jenem schönen und viel gepriesenen Lande, seiner Umgebung und Nachbarschaft, so wie von den Völkern und Ereignissen, welche jenen Fleck der Erde durch Jahrtausende hindurch verherrlichten, eine lebhaftere Vorstellung in meiner Einbildungskraft hervorging."

Und Hermann?

Ich will einmal annehmen, er habe auf Sexta Latein in einer Form gehabt, die seiner würdig war. Was für Augen muß er beim Betreten dieser fremden Welt gemacht haben, die seine Phantasie mit Übergewalt ergriff, seinen Horizont ins Bedeutende, Ungeahnte erweiterte! Nun steht er in Quarta erwartungsvoll auf der Schwelle wieder einer neuen Welt, der Welt des Vercingetorix und Rolands, der Jungfrau von Orleans, Napoleons. Und nun? Erst hängt wochenlang die Lauttafel davor, dann fängt das eigentliche Französisch an: voilà le mur, il y a une porte et trois fenêtres, je regarde mon petit doigt, montre ta main gauche, das Hölzelsche Herbstbild, Uhr, Fahrkartenschalter, Frühstückstisch — — auch in Sexta hielte er diesen französischen Kindergarten nicht aus.

In den Modelehrbüchern müssen wir's büßen, was die Frankfurter mit ihrer engen Auffassung des vitae uns da angerichtet haben. Walter empfindet selbst etwas davon. Aber wenn er es anstrebt, statt des Hölzelschen solche Anschauungsbilder an die Wand zu hängen, die gleich ins fremde Land versetzen (wozu dreißig Jahre Reform das Nötigste noch nicht geschaffen haben), so habe ich den Eindruck doch nicht gewinnen können, diese Einführung in die französische Welt werde etwas andres zum geistigen Gegenstande haben als immer noch die Kinderschule im Anschauungsunterricht, nur eben an französischen Realien.

Der alte Doktrinarismus von den konzentrischen Kreisen, der auch die Sehnsucht der Sextaner nach den Herrlichkeiten der Erdkunde enttäuscht: die Schulstube im Brennpunkte der kleinen und großen Welt macht in den neueren Sprachen noch immer das Beiläufige zu einem Hauptgegenstande. Denn das bißchen Schulsprache und was sonst zum täglichen Gebrauch gehört, lernt sich ohne Langweile nach und nach und nebenher. Wozu eigentlich schleppen, beispielsweise, die Schüler sechs Jahre lang auf jedem Schulweg die farbige Prachtillustrationstafel der ausländi-



schen Münzen mit sich herum? Wir rechneten damit in der Rechenstunde, und wenn man uns welche vorgezeigt hätte, nun schön! Es hat aber auch genügt, daß wir sie jenseit der Grenze kennen lernten. So alles andre; wenn jemand nach Frankreich reist, so steckt er sich den Petit Parisien in die Tasche. In Paris bekommt er ihn ganz anders in den Kopf als auf der Schulbank, und bleibt er zu Hause, was soll er damit!

Gewiß wünsche ich mit Walter, wir könnten unsern Schülern Dinge wie ein englisches Landschaftsbild „mit der eigenartigen Abgrenzung der Felder“ vorführen. Aber nicht zum Durchbuchstabieren bis aufs Grashälmchen. Ich würde so etwas zum Deserted Village aushängen. Die Realien sind dazu da, der Einbildungskraft zu Hilfe zu kommen, nicht, sie abzutöten, und Ausgangs- oder Sammelpunkte des inhaltlichen Interesses sollten sie im neusprachlichen Unterricht ebensowenig sein, als sie es im altsprachlichen je gewesen sind.

Walter hat den „Gedanken, die Schüler gleich ins fremde Land hineinzuversetzen“, „in Edinburg sehr schön verwirklicht gefunden, wo Herr Professor Dr. Schlapp in seinem deutschen Universitätsseminar ein geradezu anheimelndes deutsches Heim in der Form einer Münchener Bierstube mit völlig deutscher Ausstattung an Möbeln und entsprechendem Wandschmuck mit feinem Kunstverständnis geschaffen hat.“ — Iphigenie und „Füllest wieder Busch und Tal“ in der Bierstube, ein Gegenstück zu Stefan George und dem violetten Dämmer des Münchener lyrischen Heiligtums!

An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen! Vielleicht käme den Reformern mit der ganzen Verstiegenheit solch äußerlicher Aufmachung die ganze Einseitigkeit ihres Bestrebens zum Bewußtsein, könnten sie einmal mit aller Andacht in das schlichte Bibliothekszimmer des alten Frankfurter Barfüßerklosters einkehren, wo einem bildungsbegierigen Knaben aus nichts als bedrucktem Papier Inhalte aufstiegen, die seine Einbildungskraft mit großen Bildern und Gestalten, seinen Geist mit Gedanken über die Urgeschichte der Menschheit befruchteten, bis sein erstes Epos, der „Joseph“ daraus entstand.

Aber Reform und Inhalt! Ist es nicht auffällig, daß die Reformer immer sehr sorgfältig zu zeigen wissen, wie man aus dem Lesestoff das sprachlich Nutzbare, kaum, wie man das inhaltlich Fruchtbare herausarbeitet? Und besteht nicht in der Tat vom Interesse an der Sache aus immer eine Gefahr für das Interesse an der Sprache?

Goethe hat es erfahren, und es machte sich bei ihm in besonderer Weise fühlbar, weil das Aufgehen in der Sache, dieses spezifische Kennzeichen deutscher Art, der alles bestimmende Grundzug seiner Persönlich-

keit war. Er war in Straßburg die tiefere Ursache seiner Abkehr vom Französischen und den Franzosen. Ihr bis zur ermüdenden Krittelei getriebenes Haften am sprachlichen Ausdrucke hatte ihn überzeugt, „daß es unmöglich sei, den Franzosen durch die Sache genug zu tun, da sie an die äußeren Bedingungen, unter welchen alles erscheinen soll, allzu genau gebunden sind. Wir fassen daher den umgekehrten Entschluß, die französische Sprache abzulehnen und uns mehr als bisher mit Gewalt und Ernst der Muttersprache zu widmen" (24, 41).

Genau so wie zur Umgangssprache stellt ihn sein Inhaltverlangen zu den Buchsprachen. Ich komme auf sein Bemühen ums Hebräische zurück, weil es alle erwünschte psychologische Aufklärung darüber gibt. Luthers Bibelübersetzung war von Kindheit an sein Lieblingsbuch gewesen. Als er wegen des Hebräischen sich aufs Alte Testament warf, studierte er es auch noch „in der wörtlich beigedruckten Version des Sebastian Schmid". Mit dem Inhalt schon vertraut und mit Fragen geladen, ist er endlich so weit, daß er den Grundtext mit dem Rektor lesen und übersetzen kann: „hier fingen unsere Stunden leider an, was die Sprachübungen betrifft, lückenhaft zu werden. Lesen, Exponieren, Grammatik, Aufschreiben und Hersagen von Wörtern dauerte selten eine halbe Stunde: denn ich fing sogleich an, auf den Sinn der Sache loszugehen und, ob wir gleich noch in dem ersten Buche Mosis befangen waren, mancherlei Dinge zur Sprache zu bringen, welche mir aus den spätern Büchern im Sinne lagen." Nach vergeblichen Versuchen, ihn von solchen Abschweifungen zurückzubringen und um den lästigen Fragegeist loszuwerden, gab ihm der Alte das englische Bibelwerk in die Hand, das „durch die großen Bemühungen deutscher Gottesgelahrten Vorzüge vor dem Original erhalten hatte". Wie es weiter kam, bedarf keines Berichtes; alles Nötige besagen die oben angeführten Worte an Eckermann von den guten Übersetzungen, die es überflüssig machen, auf die mühsame Erlernung der Sprachen so viel Zeit zu verwenden.

Aus dieser Einsicht kurz und gut wie Goethe den Schluß zu ziehen, macht die heutige Regelung des Bildungswesens durch die Prüfungsordnungen unsern Bildungstemperamenten unmöglich, und diese schwer lenksamen, sachbegierigen Geister bei der Sprache, in der sie nun einmal mit einem bestimmten Maß des Wissens und der Fertigkeit bestehen müssen, dauernd festzuhalten, ist eine Kunst, die uns Sprachlehrer mit dem ganzen Ernst ihrer Schwierigkeit und unsrer Verantwortung angeht. Eine Stelle in den Bekenntnissen einer schönen Seele hält sie uns vor: „Französisch lernte ich mit vieler Begierde. Mein Sprachmeister war ein wackerer Mann. Er war nicht ein leichtsinniger Empiriker,

nicht ein trockner Grammatiker; er hatte Wissenschaften, er hatte die Welt gesehen. Zugleich mit dem Sprachunterrichte sättigte er meine Wißbegierde auf mancherlei Weise" (18, 27).

Ein Wort von erstaunlicher Weite des Blicks, das für die Kardinalfrage, wie für Bildungstemperamente Wißbegierde und Spracherlernung in Einklang zu bringen seien, sofort Lösungen „auf mancherlei Weise" auferlegt.

Knüpft man an die Überzeugung Goethes an, die ihn durchaus zum Vorläufer und Gewährsmann der Reform macht, „daß die französische Sprache lebendig gelehrt und überliefert werden müsse" (22, 139), und bezieht sie auf die Forderung, daß zugleich mit dem Sprachunterricht die Wißbegierde gesättigt werde, so ergibt sich daraus zunächst eine sehr hohe Auffassung von der Behandlung des Schriftstellers in seiner Muttersprache. Der auf den Inhalt gerichtete Eigenwille ist alsdann nur so in sprachliche Zucht zu nehmen, daß zum Inhalt kein andrer als der mühsame Weg durch die fremde Sprache gelassen wird, vorausgesetzt, daß der Inhalt den Schweiß des Weges lohnt!

Alles in französischer Sprache.

Unter diesem Gesichtspunkte genügt es z. B. nicht, daß in der Oberprima der Oberrealschule der Misanthrope szenenweise auf französisch nacherzählt und im übrigen deutsch erklärt werde; es muß alles in französischer Sprache geschehen. Gleich zur Exposition wird ein Wort Goethes über das Tragische an der Komik Molières herangezogen (zu Eckermann über den „Geizigen" am 12. März 1828) und danach das Alcesteproblem gestellt. Von da an bemächtigt sich der Leitung der Geister der Dichter, dessen Handlanger nur noch der Lehrer ist. Um so unwiderstehlicher fesselt sie das dichterische Genie an sich, je unbefangener sie sich ihm hingeben, je selbständiger sie zu allen Fragen Stellung nehmen dürfen.

Alceste

Alceste ist von vornherein Gegenstand ihrer lebhaften Teilnahme, einer Mischung von Verehrung und Bedauern. Mit der Zeit sehen sie ein, daß sein Geschick doch nicht so ganz einwandfrei dasjenige des edeln, freimütigen Mannes ist, den seine Umgebung seine Überlegenheit an Charakter und Urteil entgelten läßt. Sie kommen dahinter, daß er sich der überragenden Stellung, auf die er Anspruch hätte, selbst begibt: seine Manie macht ihn verdientermaßen zum Gegenstande des Gelächters. Sie beginnen zu ahnen, daß die tragisch zu nehmende Wurzel dieser Manie Selbstsucht ist, aber dagegen spricht noch Alcestes unglückliche Leidenschaft mit ihren Äußerungen hochherziger Liebe, bis sie sich — wie kunstvoll spitzt sich vor ihren Augen die ganz verinnerlichte Handlung auf die Schlußszene zu! — am letzten Ende überzeugen müssen, daß alle Paroxysmen dieser Leidenschaft auf ganz dieselbe, sich über ihre eigene

Natur täuschende Selbstsucht hinauskommen; daß dieser pseudo-tragische Held unglücklicher Liebe sich an die Unwürdigkeit der Geliebten und die Hoffnungslosigkeit seiner Werbung gerade nur so lange geklammert hielt, als seine Manie daran Nahrung fand. So lachen sie denn mit den andern hinter dem großen Narren her, als er vor dem Jawort Celimenens in die Wüste rennt, d. h. sich in die gesellschaftliche Leere der Provinz zurückzieht, wo er's nicht aushalten wird, weil er dort auf die Manie, sich als der Verkannte vor andern und vor sich selbst zu gebärden, verzichten müßte. Die Manie enthält den Keim der tragischen und der komischen Wirkung; im Genie Molières dringt die letztere durch, wenn auch am Misanthropen nicht so drastisch, wie sie's an Herrn Jourdain erfahren haben.

Zu der Spannung, in welcher die unerhörte psychologische Kunst Molières die Gemüter bis zum letzten Wort gebannt hält, kommen die mancherlei Anreize, die bald von der Galerie witziger, in die Galle persönlichen Hasses getauchter „Porträts" ausgehen, bald vom Kultur- und Volkspsychologischen, z. B. dem Rationalistischen im Salon- und Liebesleben oder der Lebensweisheit des Philinte, alles Dinge, welche der Einfügung des Stückes in das Gesamtbild der französischen Kultur dienen und Themata zu Vorträgen und „freien Arbeiten" in reichlicher Abwechslung hergeben.

Was Wunder, daß die innere Nötigung, solcher Bildungsschätze durch die Überwindung sprachlicher Schwierigkeiten habhaft zu werden, schließlich die Freude am sprachlichen Können selbst belebt. Die Primaner haben sie mir bekannt. Es war nicht nötig; sie kam schon in treuer, gesammelter Arbeit und in den Leistungen hinlänglich zum Ausdruck — gerade darum, meine ich, weil die sichtbar zunehmende Fertigkeit nie als Zweck, immer nur als Mittel zum Zweck ins Bewußtsein trat; dieser stillschweigende Zweck war aber, im Misanthropen mittels der Behandlung ein französisches Gegenstück zur Tassolektüre in Geltung zu setzen. Die Mühe des Handlangers war nicht gering. Der Vorbereitung auf die Stunde war die dornige Aufgabe gestellt, auf Geistiges immer in der konkretesten, sprachlich handlichsten Form hinzulenken; ohne die Gewöhnung der Klasse an eine derartige Behandlung des Lesestoffs von Obertertia an wäre sie nicht zu erfüllen gewesen.

Darauf einzugehen, liegt außerhalb meines Themas. Wer sich darüber Gedanken macht, muß dankbar anerkennen, was für die Behandlung des französischen Schriftstellers in seiner Muttersprache die Reform methodisch-technisch in die Wege geleitet hat, — doch wird ihm auch aufs Gewissen fallen, wie vieles wir noch — jeder an sich selbst und gemein-

schaftlich — zu erarbeiten haben, bis unser neusprachlicher Unterricht auf der geistigen Höhe derjenigen Kunst steht, die Goethe uns vorzeichnet. Was ich aus Prima angeführt habe, nimmt sich in Tertia und wiederum in Sexta grundanders aus, und wie weit sind wir noch von dem elementaren Lesebuche entfernt, mittels dessen Bildungstrotzköpfe von der Art meines Hermann ohne Fehl fürs Französische einzufangen wären. Keinesfalls mit dem Ammenliedchen, an dem Walter, technisch gewiß sehr glücklich und vorbildlich, den Satzton übt: A Paris sur mon petit cheval gris. A Melun sur mon petit cheval brun usw. Das wäre fürs Schwesterchen gut und unter seiner Würde. Singen soll er, aber Lieder, die dem Triebe der jungen Psyche, sich emporzuranken, Genüge tun. Es tut mir immer weh, wenn ich aus einer Klasse singen höre: Mon beaú sapin, bois dés forêts. Unser herziges Volkslied mit seiner schlicht ausdrucksvollen Wiederholung „o Tannebaum, o Tannebaum" und seinem kindlich bewundernden „wie grün sind deine Blätter!" verträgt die alles verwässernde Verwelschung nicht. Er soll auch singen, um den Satzton zu üben; ein paar musikalische Takte stehen zu dem Zwecke immer zu Gebote, zur Not werden sie erfunden: wenn er z. B. suivéz-le schwäbelt, gleich einmal suivez-lé nach der Zapfenstreichmelodie, und dann weiter im Text! Daran hat er Spaß, weil er den Grund einsieht. So sind nun einmal die Bildungstemperamente. Nehmen wir's genau mit ihnen in der Gewöhnung an „die äußeren Bedingungen, unter welchen alles erscheinen soll", aber daß wir ja nicht versäumen, ihnen „durch die Sache genugzutun!"

Nur so viel von Inhalt und Sprachstoff, und zurück zu der „mancherlei Weise", auf welche Sprachunterricht die Wißbegierde zu sättigen vermag.

Einen zur Spracherlernung werbenden Inhalt kann außer den Schriftwerken das unmittelbar umgebende Leben bieten, Goethes Fall. Hierauf wird, wegen einiger weiteren notwendigen Auseinandersetzungen mit der Reform, im folgenden gründlicher einzugehen sein.

Schließlich vermag der Sprachlehrer, sofern er nicht „ein leichtsinniger Empiriker" noch ein „trockener Grammatiker" ist, Wißbegierde dadurch zu sättigen, daß er der vom gegenständlichen Interesse losgelösten, für sich betrachteten Sprache einen begehrenswerten Inhalt abgewinnt. Goethe hört hier auf, als Erfahrungsbeispiel zu dienen, aber sein schöpferischer und umfassender, alle neuzeitlichen Strömungen bald anbahnender, bald vorahnender Geist läßt es wenigstens am ermutigenden, auf die nahe Zukunft hinweisenden Worte nicht fehlen. Im Jahre 1821 schreibt er aphoristisch in „Kunst und Altertum" (III, 1): „Die französischen Worte sind nicht aus geschriebenen lateinischen Worten entstanden,

sondern aus gesprochenen." Das war im dritten Jahre, nachdem er in Jena einen vierundzwanzigjährigen Göttinger Studenten der neueren Sprachen empfangen und auf Raynouard und das Studium des Provenzalischen aufmerksam gemacht hatte, und im selben Jahre, wo dieser junge Gelehrte mit seiner ersten Arbeit vor die Öffentlichkeit trat: Friedrich Christian Diez.

Gilt Goethes, des Vaters des Deszendenzgedankens, Beschwörungswort an die romanische Philologie auch für die Spracherlernung in der Schule, das heißt, hat es einen Sinn auch für die „Notwendigkeit, daß die französische Sprache lebendig gelehrt und überliefert werde"?

Wer hat den „französischen Sprachmeistern" je so viel zu bedenken gegeben wie Goethe!

3.

Der begehrenswerte Inhalt, zu dem es nur den einen Weg durch Spracherlernung gab, spielte sich für das mit allen Sinnen und Poren dem Leben zugekehrte realistische Temperament des Knaben Goethe in dem Kreise ab, dessen Seele der Graf Thorane war. Ohne des Französischen mächtig zu sein, wäre er davon ausgeschlossen gewesen, das Leben des elterlichen Hauses mitzuleben. Seine Sprachmeisterin war die Erzieherin Not; sie trat an den Knaben in der Gestalt heran, die der Ethiker Goethe „innere Nötigung" nennt.

Aus innerer Nötigung verfiel er auf eine Methode, das Französische zu lernen, wie das Deutsche, das Englische, das Lateinische, „nur aus dem Gebrauch", bis daß es ihm „wie eine zweite Muttersprache zu eigen" wurde. Das heißt beileibe nicht, er habe Französisch wie seine Muttersprache gelernt, welche Auffassung gemeinhin mit dem Begriff der „natürlichen" Methode verbunden wird.

Zwischen der natürlichen Art, wie man seine Muttersprache erlernt, und der natürlichen Erlernung einer Fremdsprache ist ein nicht geringer Unterschied. Der Weg zur Muttersprache geht im einheitlichen Entwicklungsgang des Sprechens mit dem Denken durch die Kindersprache hindurch: das Kind streckt die Ärmchen nach dem Dinge aus, das es auf- und zugehen sieht, dann sagt es „Klapp-Klapp" dazu, wie für essen „pappen" und für die Zigarre eines einmal „Pappen-Ff", und wenn es so weit ist, daß es einen Zweckbegriff damit verbindet, so spricht es von der „Tür". Auf dieselbe halb sprachschöpferische, halb nachahmende Weise kommt der kleine Franzos dazu, porte zu sagen. Ehe der Knabe folgendes ausdrücken kann: „ihr hattet die Tür offen gelassen, ich habe sie wieder zu-

gemacht", hat er aus Anschauung und sprachlicher Nachahmung eine ganze Summe von Begriffen und Denkkategorien in sich entwickeln und in Sprachzeichen umsetzen müssen, in Worte und Wortkategorien des Nomens, Verbums, des Kasus, Tempus, der Person, der Beziehung usw. Wird er nun mitten ins fremde Land und in den Kampf um sein sprachliches Dasein versetzt, so strebt er doch nicht danach, diesen ganzen psychischen Entwicklungsgang eines gleichaltrigen Franzosen noch einmal zu erleben, sondern was er ein für allemal mitbringt, sind die sprachlichen Kategorien, die er sich nun bemüht, mit neuen Zeichen zu erfüllen; für „Tür" setzt er fix und fertig ‚porte', das heißt: er übersetzt. Seine Übersetzungsmethode, für die ihm jedes Mittel gut genug ist, das „direkte" der Anschauung und Beobachtung, das indirekte der Erkundigung und Belehrung, führt zunächst zu einer Mischsprache: das Söhnchen eines deutschen Gesandtschaftsattachés in Rom sagte bei Tische: ‚dammi il gabelo', ein deutsch-pennsylvanischer Farmersohn kam hereingesprungen: ''s horse is overn fence gejumpt' u. dgl. Diese Mischsprache ist der von der Schule zu verschmähende natürliche Durchgangsweg zur Beherrschung der Fremdsprache. Wenn das Kind ihn schließlich zurückgelegt und sich in der fremden Sprache völlig heimisch gemacht hat, so ist es — was die Schule verhüten will — auf Kosten der Muttersprache geschehen.

Und nun soll doch nach der Methode, die sich die „natürliche" nennt, ein Knabe, der auf Sexta einen gewissen Anschauungshorizont und den Anspruch auf seine Erweiterung, ein gewisses Denkvermögen und den Anspruch auf seine Entwicklung mitbringt, einen ganzen Prozeß, der glücklich hinter ihm liegt, an der fremden Sprache noch einmal durchmachen. Nicht nur — wir sahen es ja —, daß er auf diese Weise in den Anschauungskreis der Kinderstube zurückgeworfen wird, er wird auch dauernd von derjenigen Ausbildung seines Denkvermögens zurückgehalten, die man für ihn vom Besuch der höheren Schule erwartet. Das ist z. B. der Fall, wenn Walter die Kleinen mit verteilten Rollen konjugieren läßt, damit sie „in ganz einfacher, anschaulicher Weise" zur „praktischen Übung der Konjugation" „angeleitet" werden (S. 13), also Person und Tempus aus der Anschauung unterscheiden lernen. Aber da sie das alles und viel ungezwungener — „natürlicher" — am Deutschen absolviert haben, wozu soviel Umstand und Theater? Es ist sehr munter anzusehen, indessen, die Schule hat noch nicht das Ihrige am jungen Geist getan, wenn sie ihm j'ai, je vais und la loi nous défend so beigebracht hat, daß er j'avons, je vas und la loi nous défendons, die üblichen Fehler, gedächtnismäßig richtig stellt; sie hat sich als die Er-

ziehungsschule, die sie sein will, erst dann an ihm bewährt, wenn er befähigt ist, den Fehler „vollständig und auf dem kürzesten Wege zu beschreiben": er sagt die Mehrzahl von der Einzahl, die angeredete Person von der sprechenden, das Prädikat vom Objekt aus. Wird durch die Klarstellung die Hervorbringung französischer Sprachlaute für den Augenblick gehemmt, so unterbindet ihre Unterlassung dauernd diejenige Art geistiger Schulung, die nur der fremdsprachliche Unterricht zu leisten berufen ist, nicht etwa, wie ich immer wieder hören muß, der deutsche. Dieser letztere ist von grammatischen Abschweifungen in allen Fällen rein zu halten, in denen nur vom Gebrauch der fremden Sprache die innere Nötigung ausgeht, unbewußte Gepflogenheit zu wissenschaftlicher Erkenntnis umzuwerten.

Französisch lernen, wie man seine Muttersprache gelernt hat, ist nicht denkbar; danach streben, führt zur Unnatur. Hält man sich denn an den erfahrungsmäßigen Weg der natürlichen Erlernung einer Fremdsprache, so ist auch dieser für die Schule nicht ohne weiteres gangbar, weil sie von andern Voraussetzungen ausgeht und von andern Zielen geleitet wird als das praktische Leben. Mit ihrem vitae ist ein scholae verquickt: sie ist die Vorschule der Universität, und was die andern Voraussetzungen anbetrifft: schola non vita!, es fehlt dem Schulbetrieb diejenige innere Nötigung, die der Kampf ums sprachliche Dasein dahintersetzt, und wäre sie bei jedem von Hause aus vorhanden: jenes rastlose Ineinander von Aufnahme- und Betätigungsbegierde, das er erzeugt und das sich im fremden Lebens- und Sprachkreise frei genugtun kann, in Zwang und Bann des Massenunterrichts bei höchstens einer Kurzstunde täglich würde es ein beklommenes Dasein fristen. Darum kommen wir am weitesten, wenn wir uns gleich darüber klar sind, daß aller Sprachunterricht auf der Schule ein künstliches Vorhaben ist. Oder ist es etwa ein natürliches Begebnis, daß ein Herr die Stubendecke ansieht und zu vierzig Jungen sagt: ‚je regarde le plafond'; daß zwanzig von ihnen den Herrn ansehen und zu ihm sagen: ‚tu regardes le plafond'; daß die andern zwanzig die ersteren ansehen und, auf den Herrn zeigend, zu ihnen sagen: ‚il regarde le plafond'; daß der Herr einen der Jungen zu sich winkt, sie beide die Stubendecke ansehen und miteinander sprechen: ‚nous regardons le plafond', und so fort; daß der Herr dann sagt: ‚Krause, lève-toi!' und mit je me lève ein ähnliches Begebnis angeht? Das ist an sich etwas sehr Unnatürliches, aber in Anbetracht des zu erreichenden Zweckes geistvoll und zweckmäßig ausgedacht, und dennoch wenigstens nicht zweckmäßiger und auch nicht weniger unnatürlich, als wenn der Lehrer auf die Tafel oben querüber schreibt: regarder, lever, préférer,

employer, links von oben nach unten 1, 2, 3 für die Einzahl, darunter dasselbe für die Mehrzahl, und nun mittels des Zeigestocks von der Tabelle weg konjugieren läßt. Für jede neue Form ist ein andres, verwandtes Verb zu setzen, unter lever z. B. semer, appeler, jeter, acheter usw., die dritten Personen erhalten immer neue Subjekte, die Konjunktive werden jedesmal von andern konjunktionalen Wendungen und Verben abhängig gemacht; Fragesätze werden gebildet, unvollständige Sätze nicht geduldet, sagt einer l'empereur achète, gleich fragt ein andrer: qu'est-ce que l'empereur achète? Un fromage! ergänzt ein Spaßvogel. Da heißt es im Sprachstoff wühlen, formensicher sein, immer schlagfertiger dem Zeigestock gehorchen, keinen Fehler durchgehen lassen. Der Lehrer ruft nur Namen auf, während er den Zeigestock führt; aus der Klasse hört man nur Französisch, frisch vom Lesestoff gezapft, außer wenn eine Form verfehlt ist, dann heißt es: endungsbetont! stammbetont! das geschlossene é wird nur in den stammbetonten Formen offen! u. dgl. Das ist dann nicht mehr stilvoll, aber es geht nicht anders.

Die Kunst des Massenunterrichts beruht auf der Forderung einheitlichen Fortschreitens der Gesamtheit auf dem kürzesten Wege. Die Notwendigkeit, die Geister auf einheitliche Leistungen zu sammeln, besteht für den Anfangsunterricht, der die Grundlagen schaffen soll, mit aller Strenge. Der Lehrer stellt die Aufgabe, die nur eine und dieselbe Lösung zuläßt; jeder hat Zeit, sie zu finden; einer wird aufgerufen, die andern vergleichen ihre eigene Lösung mit der seinigen und finden sie damit übereinstimmend oder belehren sich daran oder kritisieren sie, z. B. le château qui les pirates avaient pillé mit den Worten: qu'est-ce que les pirates avaient pillé! Ob die Aufgabe ohne Zuhilfenahme des Deutschen gestellt wird, oder ob ein paar deutsche Übungssätze dem nächstliegenden Zwecke der Verständigung am raschesten dienen, ist vor der Hand eine rein ökonomische Frage, vor der immer die Hauptforderung besteht, die französische Stunde nach Möglichkeit unter den Klang der französischen Sprache zu stellen, so wie es die „Notwendigkeit" gebietet, daß eine lebende Sprache „lebendig gelehrt und überliefert" werde. Da doch Übersetzen sogar in die natürliche Erlernung einer Fremdsprache einbegriffen, und da es, wie Goethes Mitarbeit an der Übersetzung seiner Metamorphosenlehre ins Französische beweist, von einer nicht geringen kulturellen Bedeutung ist, die allerdings über die Schulschwelle hinausweist. Man verstatte mir die kurze Abschweifung! Dem sprachlichen Vermögen des Schülers liegt die freie Wiedergabe mehr als die gebundene Übersetzung und kann, auch im Sinne der Reformer, als ausgezeichnetes Bildungs- und Zuchtmittel wohl verwandt werden. Die aller Redepracht

entsagende schlichte Wiedergabe Schillerscher Balladenstrophen, verlorene Minuten auszufüllen, ist z. B. eine sehr nutzbringende Übung der mit Recht von ihnen hochbewerteten „innern Anschauung“.

Wer übersetzen läßt, muß jedesmal genau wissen, was er tut. Unerquicklich ist nur die sogenannte „vermittelnde Methode“ der Modelehrbücher, die darin besteht, daß, weil gerade vom Übersetzen wieder die Rede ist, außer französischen Lesestoffen auch deutsche Übungsstücke serviert werden. Die Art, wie gegen den ganzen grammatisierenden Übersetzungsschlendrian Walter seine Truppen ins Feld führt, bringt das Gute, das wir der Reform verdanken, überzeugend zur Anschauung; man muß seine Freude daran haben. Aber wir dürfen nicht bei ihm haltmachen. Wobei es nicht ewig bleiben kann, ist das Zutrauen, mit dem er, statt vom grammatischen Wissen alten Stiles, nun alles Heil des Erfolgs von etwas erhofft, das er „Sprachgefühl“ nennt: „und streben wir vor allem nach gründlicher Entwicklung ihres Sprachgefühls, das zugleich die beste Stütze für die dauernde Kenntnis der Grammatik sein wird“ (S. 58). Das ist, scheint mir, der springende Punkt für eine Auseinandersetzung der Erziehungsschule mit der Reform wegen ihres Bildungszieles.

4.

Wenn die Erziehungsschule es mit einer Pflicht bitter ernst nimmt, so ist es die, ihren Zöglingen die Neigung zu gefühlsmäßigem Urteilen über Gegenstände des Wissens auszutreiben. Sollte diese Pflicht für diejenigen Fächer nicht bestehen, in denen die Verfehlung mehr als in allen andern an der Tagesordnung ist, in denen sie so recht eigentlich einnistet, die sprachlichen? Oder etwa nur für die altsprachlichen? Ich gehe lieber nicht von dieser Fragestellung aus, um nicht in eine Härte der Beurteilung hineinzugeraten, für welche mir die Reform zu hoch steht.

Ich fasse mich denn so: darf die Schule in zwei Hauptfächern, dem Französischen und Englischen, allen Fortschritt ihrer Schüler auf die eine Gabe des Gefühls stellen, die sie für die übrigen als Vorbedingung der Bildungsfähigkeit teils überhaupt nicht, teils nicht in demselben Maße wertet wie Gedächtnis und Verstand? Das heißt: soll ein tüchtiger Kopf, nur weil es ihm an Gaben des Gefühls fehlt — Formgefühl, musikalischem Gehör und sonstigen ästhetischen Anlagen, sprachlichem Einfühlungsvermögen, Nachahmungstalent — keine Aussicht haben, das Zeugnis der Reife für das wissenschaftliche Studium zu erwerben? Soll seine Mitarbeit in den neueren Sprachen ebenso hoffnungslos sein, wie

es bei ausgesprochenem Mangel an räumlicher Phantasie hoffnungslos ist, in der Geometrie zu folgen?

Was ich dazu aus eigenen Beobachtungen an Schülerintelligenzen beizubringen hätte, steht eindrucksvoller bei Goethe. „Wer den damaligen Zustand des Sprachunterrichts kennt," sagt er vom eigenen Sprachtalent, „wird nicht seltsam finden, daß ich die Grammatik übersprang, so wie die Redekunst: mir schien alles natürlich zuzugehen, ich behielt die Worte, ihre Bildungen und Umbildungen in Ohr und Sinn und bediente mich der Sprache mit Leichtigkeit zum Schreiben und Schwätzen" (23,30), und an andrer Stelle (22,104) mit Bezug aufs Französische: „Auch hier kam mir die angeborene Gabe zu statten, daß ich leicht den Schall und Klang einer Sprache, ihre Bewegung, ihren Akzent, den Ton und was sonst von äußern Eigentümlichkeiten fassen konnte."

Wohl dem Knaben, der solche Gaben mitbringt! Er wird seinen Frankfurter Lehrern keine Not machen und ist eines glänzenden Abgangs sicher. Aber mit demselben Knaben Goethe konnte Rektor Albrecht nicht fertig werden, der Sprachlehrer nicht mit seinem ausgesprochenen realistischen Temperament.

In Goethe wie kaum je in einem andern verband sich mit jenem leichtbeschwingten Formtalent, jener freibeweglichen Mitteilsamkeit und Anpassungsfähigkeit ein spröderes Element, eine tiefere, stillere, auf Wesen, Wert und Gehalt dringende Natur. Goethe hat es nicht unterlassen, dieses sein edleres, zum Leiden geborenes Teil von dem andern, dem das Leben eine leichte Bürde war, zu sondern, und indem er es für sich betrachtete, hat er auch seine Erziehungsansprüche erwogen. Er verkörpert es in Ottilien, bringt ihr innerstes, vom eigenen Triebe bestimmtes Bildungsbedürfnis in Beziehung zu den Bildungszielen der Pension besten Rufes, der man in sorgfältiger Wahl ihre Erziehung anvertraut hat, und kommt zu einem betrübenden Schlusse: Ottilie steht in der öffentlichen Prüfung vor den andern zurück, „sie hat keinen Preis erhalten und ist auch unter denen, die kein Zeugnis empfangen haben".

„Im Schreiben hatten andre kaum so wohlgeformte Buchstaben, doch viel freiere Züge; im Rechnen waren alle schneller, und an schwierige Aufgaben, welche sie besser löst, kam es bei der Untersuchung nicht. Im Französischen überparlierten und überexponierten sie manche; in der Geschichte waren ihr Namen und Jahrzahlen nicht gleich bei der Hand; bei der Geographie vermißte man Aufmerksamkeit auf die politische Einteilung. Zum musikalischen Vortrag ihrer wenigen bescheidenen Melodien fand sich weder Zeit noch Ruhe. Im Zeichnen hätte sie gewiß den Preis davongetragen: ihre Umrisse waren rein und die Ausfüh-

rung bei vieler Sorgfalt geistreich. Leider hatte sie etwas zu Großes unternommen und war nicht fertig geworden." (21,46.)

Es war ihr nicht vergönnt gewesen, ihre tieferen Anlagen und was sie daraus gemacht hatte, zur Geltung zu bringen, und da sie für Dinge, mit denen man vor der Welt glänzt, ohne daß sie den Geist befruchten, nicht geschaffen war und sie entbehren konnte, so war sie vom Bestehen der Prüfung ausgeschlossen. In demselben traurigen Falle hatte sich der wackere, in jeder Beziehung tüchtige und vertrauenswürdige Gehilfe befunden. Als nun dieser bei der Beratung ihre „Art zu sein" in Schutz nahm, wurde er vom prüfenden Vorsitzenden „zwar freundlich, aber lakonisch" mit dem Worte abgewiesen: „Fähigkeiten werden vorausgesetzt, sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck aller Erziehung."

Wie mancher tüchtige, aber formenspröde Kopf, der sich auf der Hochschule und im Leben vollauf bewährt hat, wäre mir nach diesem Grundsatz durchs Examen gefallen! Indem wir aus Ottiliens Pensionsschicksalen die Nutzanwendung auf unsre eigenen Verhältnisse und die Stellung des Französischen im Rahmen der Erziehungsschule ziehen, dürfen wir davon absehen, daß die doktrinär einseitige Auffassung des prüfenden Vorsitzenden von den Lehrzielen sich über alle Fächer ohne Ausnahme erstreckte. Denn soll, wie in Ottiliens Pension, Bildung überhaupt soviel wie Fertigkeit sein, so erledigt sich die Eingliederung des Französischen in den allgemeinen Bildungsplan glatt genug. Es fragt sich danach nur noch, aber auch alles Ernstes, ob etwa das Französische als reines Fertigkeitsfach sich von den wissenschaftlichen Bildungsfächern abzugliedern habe, worauf es notwendig hinausführt, wenn als Hauptanlage zu seiner Erlernung das Vorhandensein und die Entwicklungsfähigkeit von Sprachgefühl zur Geltung gebracht wird. Ehe darauf geantwortet werden kann, ist einiges zu untersuchen.

Was versteht man in Frankfurt unter Sprachgefühl?

Es gibt in jeder Sprache gewisse Imponderabilien des Gebrauchs, die sich nicht verstandesmäßig ergreifen, sich nur allmählich durch feinfühliges Hineinleben in den Sprachgeist, durch intimen, vom Nachahmungstrieb geleiteten Umgang mit dem lebendigen Vorbilde in Fleisch und Blut überführen lassen. Wie weit man es darin auf der Schulbank bringen kann, hat mir mein glänzendster Abiturient bewiesen. Seine Begabung war für alle Fächer ohne Ausnahme außergewöhnlich groß, fürs Französische brachte er besonderes Interesse mit, eine gewisse „innere Nötigung", die von gesellschaftlichen Beziehungen zum

Auslande herrührte. Seine Aufsätze waren „mit Leichtigkeit und Freiheit geschrieben" (23,158 — „obgleich nicht fehlerlos" setzt von den seinigen Goethe hinzu). Sie brachten wirkliches Französisch. Wie er ein Passiv zu umgehen, ein persönliches on, ein steigerndes si anzubringen, den relativen Anschluß zu finden, auf Übergänge zu verzichten, hier mit lorsque, dort mit voilà que oder feinsinnig mit einem konzessiven si fortzufahren, wie er aus der indirekten in die direkte Rede überzuspringen wußte, all solches war das geringere: auch auf die französisch lebhafte, pointiert epigrammatische Führung der Erzählung, die dem deutschen Hang zu epischem Behagen nicht eben liegt, wußte er einzugehen; er wurde zum Franzosen, wenn er französisch schrieb. Das alles habe ich ihm am Vorbilde zeigen, aber das beste nicht ihm geben, in ihm entwickeln können; allenfalls konnte ich seinem Bemühen als Berater förderlich sein, und nur daran, daß er zum Unterschiede von Goethe „fehlerlos" schrieb, darf ich mir einiges Verdienst zuschreiben.

Gefühl fürs Französische

Um zu erfahren, was denn die Schule zur Entwicklung eines Gefühls fürs Französische wirklich tun könne, wo und wie etwas derartiges anzufassen sei, braucht man nur an Goethes „angeborene Gabe" zu denken, „leicht den Schall und Klang einer Sprache, ihre Bewegung, ihren Akzent, den Ton und was sonst von äußern Eigentümlichkeiten zu fassen". Unsern Schülern zu dergleichen zu verhelfen, sollten wir uns gar nicht genugtun können und unablässig den Taktstock über ihnen schwingen. Ich erinnere mich einer Zeit, wo ich zur französischen Deklamation den Tonfall auf dem Klavier vorklimperte. In den untern Klassen wird noch immer durch das Heruntersingen von Prosatakten dem Vorsprechen viel nachgeholfen, und es dient in der Tat zu mehr als zur bloßen Zierde einer idiomatischen Aussprache. Mache ich doch z. B. an französischen Klassen mit deutschem Tonfall regelmäßig die Beobachtung, daß sie dazu neigen, pas als Verstärkung der Verneinung auszulassen. Einer von unten auf prosodisch geschulten Klasse dagegen scheint, wie dem jungen Goethe, vieles „natürlich zuzugehen", das sonst Mühe macht. On le lui dit! Ein Ohr für den schwebenden Akzent der Sprache, das in on den Nebenton herausfühlt, würde ón luí le dít scheuen; es verlangt nach der Dissimilation, durch welche das nebentonige lui vor dem haupttonigen dit in der Betonung verschwindet und dieselbe „Bewegung" wie in on me le dit entsteht; sie wird besonders wohltuend in on le lui a dit empfunden. — Von einschneidender Bedeutung für die Handhabung des Satzbaus ist die Entwicklung des Gefühls für den musikalischen Satzton. Das Bestreben, das sinnbetonte Satzglied an die Stelle des Satztons zu rücken, macht sich dann ganz

von selbst, und eine Menge Regelkram über die Wortstellung wird für den Gebrauch überflüssig.

Bei entwickeltem Sprachgefühl merkt man sofort, ob jemand, dessen Worte man von ferne nicht unterscheidet, französisch oder deutsch oder englisch spricht. Aber was für eine Art Sprachgefühl ist es denn nun, das, wie Walter erklärt, beim Konjugieren und in der Synonymik das Kriterium abgibt? Auf S. 55 spricht er von dem Schüler, „dem die Formen schon durch den Gebrauch geläufig geworden sind, dem also das bereits erworbene Sprachgefühl sagt, ob eine Form richtig oder falsch ist". Dieses bereits erworbene sogenannte Sprachgefühl, nach dem mouvions, lisez, couru „richtig" sind, strauchelt, wie jeder weiß, an puissions, dites, mort, und denjenigen Gefühlstrieb, aus dem lisez, couru, enverrai usw. usw. entstanden sind, möge unser Schüler sich ja nicht zulegen, damit er sich nicht etwa durch vulgäre Angleichungen wie il croya in die niederste Sphäre sprachlicher Neuschöpfung verirrt. Wehe ihm, wenn er gefühlsmäßig nach etwas tappt, das Sache des Gedächtnisses und emsiger Übung, des guten Willens und straffer grammatischer Zucht, kurz, des Wissens ist, nicht des Fühlens! Sprachunterricht ohne Drill? Recht hat Walter darin, daß er mit der Kenntnis der geläufigsten Verbalformen aus dem Gebrauch vor der Durchnahme des Grammatikpensums rechnet; allein diese Art induktiver Vorbereitung des grammatischen Wissens ist eine sehr alte didaktische Regel.

Mit vollem Fug und Recht und leider noch immer zeitgemäß rät Walter auch davon ab, die Schüler „mit eigenen Erklärungen und Definitionen" der Synonyma „zu belasten" (S. 41). Zur Prüfungsparade zugeschnittene Scheinleistungen dieser Art könnten, am besten mit der Prüfungsforderung, wirklich unter den Tisch fallen! „Die Kenntnis der Synonyma", sagt er nun aber wieder, „wird durch die allmählich fortschreitende Lektüre und das sich stetig entwickelnde Sprachgefühl gefördert". Zum Beispiel also der unterschiedliche Gebrauch von entendre und écouter! ‚Un en i ad à qui li altre entendent' (Ch. d. Rol. 3782). Intendere gehörte französisch ursprünglich und sinnentsprechender zu auscultare, ehe es für audire eintrat. Der heutige Sinn von entendre widerspricht dem etymologischen Gefühl, das heißt einer aus dem etymologischen Verstande entspringenden Erwartung, er läßt sich überhaupt nicht fühlen, man muß ihn wissen. Der Franzose bedarf darüber keiner Aufklärung, weil er mit der Anschauung in die Unterscheidung zweier verschiedener Denkvorgänge durch das Sprachzeichen hineingewachsen ist. Der an die Strenge dieser Unterscheidung nicht gewöhnte Deutsche muß irgendwie angeleitet sein, sich hineinzudenken. Wenn es

danach immer noch vorkommt, daß ein Unbesonnener entendre statt écouter gebraucht, weist ihn einer, der schärfer oder schlagfertiger denkt, unbelastet mit dem Worte zurecht: on voulait entendre oder on prêta l'oreille. Der andre wird sich künftig besser in acht nehmen; tut er es nicht, so nennt man ihn nicht gefühl-, sondern gedankenlos.

Synonymische Schwierigkeiten regeln sich nach den Bedürfnissen des täglichen Gebrauchs — an der Hand der „allmählich fortschreitenden Lektüre" — und: der Ökonomie! Wie lange soll es wohl dauern, bis der Langsamste ohne verstandesmäßige Auseinandersetzung (écouter fait penser à une intention d'entendre) und aus nichts als der Anschauung soundso vieler Fälle den Widerstreit seiner deutschen Sprachgewohnheit mit der französischen in sich gelöst und sich in die Treffsicherheit für entendre oder écouter hineingetastet hat? In die Unterscheidung von apporter und amener, prendre = saisir und tirer anderseits wird er, statt sich hineinzudenken, am allerkürzesten sich hineinschauen; für sembler und paraître wiederum gibt die Etymologie, für quand, si und quand même der Sinn des Nebensatzes das nächstliegende unterscheidende Merkmal ab, und wenn, wie Walter es erlebt zu haben scheint, über ennemi und adversaire wirklich sinnstörende Unsicherheit ans Tageslicht kommt, statt umständlicher „Erklärung und Definition" in französischer Sprache ungeniert zum Vergleich ein einziges Mal das Deutsche, und abgetan!

In allen Fällen kommt es darauf an, daß der Lernende Sinn und Gebrauch eines jeden Wortes irgendwie erfahre, aber nie so, daß an der Gestaltung dieser Erfahrung ein Gefühlstrieb beteiligt wäre, wie es bei dem Behagen an on le lui dit oder der Genugtuung an einem gelegentlichen voilà que ... der Fall ist.

Aus der Art, wie Walter seinen obersten Grundsatz, Sprachunterricht sei vor allem die Entwicklung von Sprachgefühl, auf einzelne Fälle bezieht, haben sich Schwierigkeiten für die Auffassung seines grundlegendsten Begriffs ergeben. Da es aber um jeder Sache willen nicht darauf ankommt, daß man recht behalte, sondern daß man gerecht sei, so versuche ich, Walter dadurch gerecht zu werden, daß ich, statt auf meiner bisherigen Untersuchung zu bestehen, mich bemühe, seinen Standpunkt zu teilen. Es gebe denn eine Art Spracherlernung nach dem Grundsatz „Gefühl ist alles"; es sei das eine solche, in die keinerlei absichtliche Belehrung eingreift, so daß also die Art, wie in einem Bauernjungen seine Mundart sich herausbildet, aus nichts als Gefühlstrieben zustande komme. Diese Auffassung sei auch auf die Art be-

zogen, wie das Kind des Gutsherrn außer, durch den Umgang mit dem Gesinde, im heimischen Platt, durch nichts als das elterliche Vorbild im Hochdeutschen und daneben, durch die Bonne, die man ihm von früh auf hält, im Französischen aufwächst. Dann hat es durch etwas, das ich nicht mehr Sprachgewöhnung mit ihren verschiedenartigen psychologischen Voraussetzungen, sondern schlechtweg Gefühl nennen will, dreierlei Sprachgefühle in sich entwickelt.

Nach einer sehr geläufigen Ansicht hat jemand, der sich im selben Anschauungskreis mit möglichst vielen Sprachen frei bewegt, damit einen Bildungsgrad erworben, der zu hohen Ansprüchen auf eine bürgerliche Versorgung berechtigt. Einer, der mit Entschiedenheit den Anspruch zurückwies, daß Vielsprachigkeit ihren Mann besonders empfehle, war Bismarck. Nach dem, was wir von seiner Straßburger Zeit her von ihm wissen, stimmt Goethe mit ihm überein, der es an der Wertschätzung von Sprachkenntnissen als Bildungsmittel gewiß nicht fehlen ließ. An der erwähnten Stelle in „Kunst und Altertum" spricht er sich darüber so aus: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen." Er wußte sehr genau, was er sagte; kann man doch viele Sprachen *kennen*, ohne darum vielsprachig zu sein. So wie er aus der Erfahrung des Übersetzers entspringt, hat sein Ausspruch nichts mit dem Französischen zu tun, dessen er sich in der Jugend „zum Schreiben und Schwätzen" bediente.

Goethe's „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner Eigenen."

Im Gegenteil! Man braucht sich nur zu fragen, wie man an fremden Sprachen seine eigene kennen lerne, um sofort zwischen den Goethischen Zeilen eine Bildungsgefahr herauszulesen, die mit Vielsprachigkeit verbunden ist. Ich kann darauf verzichten, sie an Erfahrungen mit jungen Belgiern darzulegen, die ich in früheren Jahren hie und da auf der Schulbank recht eingehend kennen lernte, die von Kindheit auf in zwei, einer sogar in drei Sprachen groß geworden und in keiner von ihnen beheimatet waren. Ich bin mir selbst Erfahrung und Beispiel genug.

Wenn man den Bildungsgrad eines Kulturmenschen nach der Freiheit und Reinheit bemißt, womit er seiner Muttersprache Meister ist, so muß ich mir's um so saurer werden lassen, mich unter den Gebildeten der Nation zu behaupten, je mehr mein Beruf mich zwingt, mir eine gewisse Freiheit und Sicherheit im Gebrauch des Französischen täglich neu zu erwerben. Ich habe mich französischer Färbung meines Deutsch zu erwehren — andre auch, wie ich sehe, aber sie tun es nicht. Nötigung zur Selbstkritik hat mir den Blick dafür geschärft, und was mir bei Gelehrten und Schriftstellern, ja bei modernen Dichtern an

ganz groben Gallizismen entgegenspringt, greift ans Sprachmeistergewissen. Wenigstens ein Beispiel anzuführen, kann ich mir nicht versagen, weil es mir gerade bei einer vaterländischen Gedenkfeier auffiel:

„Die afrikanische Glut
Ließ die Getroffnen verschmachten." W. Kotzde.

Durch die Energie, mit der wir unsern Schülern die französische Sprache lebendig zu lehren und sie bei idiomatischem Fluß zu halten uns abmühen, suchen wir eine zweite Sprachseele in ihrer Brust zu erwecken, und je ausschließlicher Walter auf die Entwicklung ihres „Sprachgefühls" als methodisches Hilfsmittel dringt, um so verantwortlicher, sollte ich meinen, macht er uns für die Vorsorge, daß ihnen nicht unbewußt zwei Sprachgefühle ineinander fließen. Le style, c'est l'homme. Da wir sie zu deutschen Männern erziehen wollen, so bleibt uns nichts übrig, als darauf zu halten, daß sie ihr zweierlei Sprachgefühl reinlich und mit klarem Bewußtsein scheiden. Die fremde Sprache kann bei solcher Auseinandersetzung dann wohl immer noch auf die Muttersprache zurückwirken, aber es ist dann eine gesunde Rückwirkung. Bei dem doppelsprachigen Konrad Ferdinand Meyer bekundet sie sich in der durchsichtigen Klarheit seines Satz- und Periodenbaues, für die ihm, ohne die Reinheit seines deutschen Ausdrucks und Stils zu berühren, offenbar das Französische vorbildlich war. Wie sich's bei ihm erklärt: ursprünglich fühlte er in sich den Beruf zum Übersetzer.

Die Einsicht kam mir spät: erst mit dem dringenderen Anlaß, mich auf mein eigenes Deutsch zu besinnen. Seitdem widme ich dem Übersetzen ins Deutsche mehr Aufmerksamkeit und Zeit. Ich lasse nicht nur in Untertertia übersetzen, wo es mir als erstes Verständigungsmittel zur Einführung in die Behandlung des Schriftstellers stets unentbehrlich erschien, sondern auch höher hinauf. Dann wird es als Bildungsmittel höherer Art gewöhnlich auf solche Stellen angewandt, die in französischer Sprache schon durchgearbeitet sind und die für die Auseinandersetzung mit dem Deutschen besonders Lehrreiches und Anregendes enthalten. Die Schüler haben bei der Vorbereitung darauf noch immer ein Stück sprach- und geistbildender Arbeit zu leisten: Wortbild und Gefühlston, Periode, ein zu umschreibendes Tempus, namentlich ein faire mit dem Infinitiv oder ein on und auf was sonst sie mit der Zeit sich von selbst spitzen, sind manchmal harte Nüsse für sie, aber sie tun es mit Vorliebe, vielleicht schon der Abwechslung und Erfrischung halber, und betreiben mit fröhlichem Wetteifer diese Art praktischer Sprachvergleichung.

Wir Neusprachler werden bei der Mannigfaltigkeit der Bildungsaufgaben, mit denen unsre Fächer bedacht sind, um allem zu genügen, immer einen harten Stand haben. Wer in den Mittelklassen Französisch und Englisch gleichzeitig in seiner Hand hat, kann sich einrichten, indem er die Schwergewichte verteilt. In den obern Klassen vermag ein einziger die Last der Vorbereitung auf die französischen und die englischen Stunden mit der Arbeit an der eigenen Befestigung im Gebrauch beider Sprachen nicht zu vereinigen, ohne dem Fluch der Vielsprachigkeit zu verfallen und Schaden an der wissenschaftlichen und allgemeinen Weiterbildung zu leiden, die er seinen Schülern und dem Gemeinwohle seiner Anstalt schuldig ist. Doch läßt sich Arbeitsteilung verabreden. So geschieht es an der Oberrealabteilung der Hohenzollernschule zu Berlin-Schöneberg (Dr. Otto Fest in der wissenschaftlichen Beilage zum Osterbericht der Anstalt, 1913), wo die Pflege des Übersetzens hauptsächlich dem Französischen zugewiesen ist. (Es läßt sich fragen, ob der Reichtum der englischen Sprache an Ausdrucksmitteln, ihre fein ausgebildete Syntax und der Vollgehalt ihrer Schriftwerke — Shakespeare! — dem Übersetzer nicht die würdigere Aufgabe stellen.) Am Realgymnasium kommt das Lateinische zu Hilfe, aber da die antike Welt für modernes Schauen, Denken und Fühlen zu eng ist, kann es vollen Ersatz nicht bieten und bedarf der Unterstützung durch eine neuere Sprache. Am Gymnasium droht von französischem Sprachgefühl vorläufig keine Gefahr.

Indem ich mich mit der Reform auf den Boden ihrer methodisch grundlegenden Maxime zu stellen suchte, kam ich zu dem merkwürdigen Ergebnis, daß darin eine besonders starke, von den Reformern lange Zeit verkannte Nötigung liegt, die Kunst des Übersetzens zu pflegen. Um so mehr freut es mich, nun an Walter in der Wertschätzung der Musterübersetzung (S. 65) einen reformerischen Gesinnungsgenossen zu finden. Allein, worin wir, vom Sprachgefühl ausgehend, übereinstimmen, betrifft doch wieder nur eine Kunst und Fertigkeit. Für die Frage, wie das Französische im Rahmen des wissenschaftlichen Bildungsplans zu werten sei, hat sich aus meinem Versuch, auf Walter einzugehen, nichts Positives ergeben können. Es ist also doch weiter zu untersuchen.

5.

„Und streben wir vor allem nach gründlicher Entwicklung ihres Sprachgefühls, das zugleich die beste Stütze für die dauernde Kenntnis der Grammatik sein wird!"

Im vorigen Abschnitt habe ich gezeigt, was daran Richtiges ist: daß nämlich das Gefühl für „die Bewegung, den Akzent, Ton" der französischen Sprache einen Anhalt für eine gewisse Art ihrer grammatischen Eigentümlichkeiten darbietet. So ist es aber bei Walter nicht gemeint, und auf Grund seiner Auffassung, die den obigen Satz auf die gesamte Grammatik bezieht, suche ich mir dazu ein psychologisches Bild zu machen.

Es habe ein Schüler gesagt: je m'étonne qu'on ne nous a pas donné congé. Ein andrer hat das Gefühl, er würde anders gesagt haben. Woher stammt ihm das Gefühl? Aus Gewöhnung. Wenn er aber dermaßen gründlich eingewöhnt ist, daß étonner in ihm jederzeit das Verlangen nach einem Konjunktiv auslöst, wozu braucht er dann noch den Grammatikparagraphen, zu dessen „dauernder Kenntnis" Gewöhnung als „beste Stütze" dienen soll? Es müßte eben sein, daß Entwicklung des Sprachgefühls oder Gewöhnung die dauernde Kenntnis der Grammatik zum Zweck hätte. Befände sich die Reform damit aber nicht im tiefsten Widerspruch mit sich selbst, mit dem eigentlichen Grund und Zweck ihres Daseins?

Nach einem solchen Widerspruch sieht es bei Walter tatsächlich aus. Wenn seine Schüler ihren Daudet auf Konjunktivfälle untersucht und zu jedem Einzelfalle ihre Ausgabe des Petit Chose mit dem entsprechenden Paragraphen aus der Grammatik geschmückt haben (S. 56), wenn sie zuletzt zu jedem Einzelfalle den Paragraphen auswendig wissen, so daß sie umgekehrt jeden Paragraphen mit Einzelfällen „belegen" (54) und neue Fälle dazu bilden können, so haben sie es im grammatischen Drill ebensoweit gebracht wie die Schüler des alten Praktikus Dr. Karl Ploetz. Nicht weiter! Man beachte wohl: die Induktion vom Schriftsteller zur Grammatik besteht hier bei Walter nur zum Schein, denn die Schüler holen ja nicht die Regel des Gebrauchs aus dem Falle heraus, sie wenden die bereits fertige Regel bloß darauf an; hier wie dort bei Ploetz geht es nach demselben Grundsatze zu: im Anfang war der Paragraph. Bleibt dennoch ein Unterschied bestehen, so spricht er eher für Ploetz. Nach diesem soll gründliche Kenntnis der Grammatik die Entwicklung des Gefühls in rechter Bahn halten, während nach der Reform eine gründliche Entwicklung des Gefühls die Kenntnis der Grammatik in die Wege leiten soll. Aber was hätte diese letztere dann noch für eine Bedeutung als die eines akademischen Zierats!

Die Erörterung des Walterschen Satzes, auf dem alles ruht, ist deshalb nicht ganz leicht, weil in ihm Widersprüche sich kreuzen. Wie überhaupt findet Kenntnis eine Stütze am Gefühl? Wie können zwei

heterogene seelische Zustände, Trieb und Wissen, in diese Beziehung zueinander treten? Der Schüler hat den dunkeln Trieb der Ablehnung gegen je m'étonne qu'on ne nous a pas donné congé. Nur doch, wenn er angeleitet ist, sich im Zusammenhange mit étonner etwas zu *denken*, wird er die Lösung des Gefühlswiderspruchs in sich finden. Er wird dann dazwischenrufen: étonner regiert den Konjunktiv! oder, wenn er den Grammatikparagraphen kennt, kurz erinnern: étonner ist ein Verbum des Affekts! Denn jetzt erst ist die dunkle Auflehnung seines Gefühls geklärt, es ist der Punkt festgestellt, aus dem sie herrührte. Wo nun findet er den Anhalt zu dieser Rechtfertigung seines ursprünglich rein gefühlsmäßigen Unbehagens am Fehler? Nirgend anders als im *Gedächtnis*, oder, wenn er dessen nicht sicher ist, in seiner Grammatik, die man ihm in Frankfurt für alle Fälle als „Nachschlagebuch" (S. 58) in die Hand gibt.

Machen wir es kurz! Lassen wir den psychologischen Widerspruch, als ob nun gedächtnismäßiges Wissen oder die richtige Benutzung eines Nachschlagebuches die beste Stütze am Gefühl fände, auf sich beruhen und es bei der Feststellung bewenden: Grammatisches *Wissen* ist für die Reform noch immer Sache des *Gedächtnisses*.

Dazu lasse ich einen Obertertianer der Realschule reden, für den die französische Grammatik von Sexta an ebenfalls Gedächtnissache gewesen war, bis er auf Obertertia etwas andres kennen lernte. Beim Schulausfluge plauderte er dem führenden Kandidaten aus: „Wir lernen jetzt keine Regeln mehr, und Grammatik können wir doch." Dieser Obertertianer hätte aus dem Gefühl, daß an je m'étonne qu'on ne nous a pas donné congé etwas nicht in Ordnung sei, und aus der strengen Gewöhnung, nicht diesem Gefühle nach einen Gegenvorschlag zu bringen, sondern es bei sich zu rechtfertigen, folgendes zu erinnern gehabt: „soll festgestellt werden, daß wir nicht frei bekommen haben? oder: wenn ich mich über etwas wundre, so will ich es damit nicht feststellen; oder: worüber ich mich wundre, muß ich schon wahrgenommen haben; oder: ich wundre mich, wenn ich mir vorstelle, daß wir nicht frei bekommen haben."

Für diesen Schüler ist grammatisches *Können* Sache des *Verstandes*. Wo allerdings der Verstand nicht helfen kann, muß er seine Zuflucht zum Gedächtnis nehmen. Wenn er nicht gleich weiß, wie er z. B. auf die innere Frage qu'est-ce qu'on avait négligé? fortfahren soll, kommt er nach kurzem Besinnen darauf, daß er négliger sich weder unter denjenigen Transitiven eingeprägt hat, die den Infinitiv als Akkusativobjekt regieren, noch unter denjenigen, die an Stelle eines Akku-

sativobjekts einen Infinitiv mit à erfordern. Also weiß er es jetzt: on avait négligé de me prévenir. Man sieht, es fehlt diesem Obertertianer nicht an Grammatik, und da er sie im Verstande und — unbeschwert! — einiges wenige im Gedächtnis bei sich hat, so braucht er sie nicht unterm Arm oder beim Reisegepäck mitzunehmen, und seines Daudet kann er ohne grammatische Randverzierungen froh werden.

Wenn man jetzt auch in Frankfurt der Déesse grammaire huldigt, so tut man's doch mehr aus Etikette, noch nicht im Glauben, nicht mit der Reumütigkeit, die Goethe in Leipzig befiel. Ihre Ausschaltung aus dem Herzens- und Gewissenskult ist eben zu sehr in die Logik der imitativen Methode und ihres Zieles einbedungen. Darum hat unter dem Zepter der Reform die Kenntnis der Grammatik nicht nur keinen Fortschritt, sondern Rückschritte gemacht. Das reine Gewissen, mit dem man in weiten Kreisen die in den Nachschlagebüchern neuester Mode herrschende grammatische Verwilderung in Kauf nimmt, kennzeichnet die gegenwärtige Lage.

Ich wiederhole, um ja nicht mißverstanden zu werden: Mode und Reform sind für mich nicht dasselbe. Die Reform ist nicht Mode, sie ist Überzeugung, Tat, und da ich sie als unentbehrliches Glied einer gesunden Entwicklung der Dinge ernst nehme, so suche ich nach dem ernst zu nehmenden Grunde, aus dem sie es verantwortet, die verstandesmäßige Beherrschung der Sprache von der Anleitung zu ihrem freien Gebrauch auszuschließen. Ich finde ihn, und in ihm den andern Angelpunkt berechtigter Kritik am Werk der Reform, in einem sprachpsychologischen Irrtum, für den die Reformer nicht allein verantwortlich zu machen sind. Er liegt zu nahe, um nicht allgemein geteilt zu werden; ich begegnete ihm z. B. auf folgende Weise: ein den Sprachen sonst fernstehender Schulmann sagte zu mir eines Tages, als er eben aus einer reformerischen Sexta heraustrat, in der er nur französisch hatte sprechen hören: „Da wird französisch gedacht." Der Irrtum besteht darin, daß man aufs Nachsprechen überträgt, was Wundt mit dem Worte meint: „Sprechen ist Denken, Denken ist Sprechen", und als selbstverständlich annimmt, Nachsprechen sei Nachdenken.

Das natürliche und einzige Denkorgan jener Sextaner war trotz ihres lustigen Parlierens in französischen Worten ihre Muttersprache. Ich versuche, mich am Beobachtungsfall, und zwar aus der im Gebrauch der französischen Sprache vorgeschrittenen Oberprima zu erklären. Die Stunde nimmt ihren üblichen Verlauf; die Verständigung auf französisch geht hin und her. Es bedarf einer Worterklärung, rhingrave oder jacquerie. Ich gebe sie, lasse mir sie in der nächsten Stunde wiederholen, es ist alles in

schönster Ordnung, ich darf mich versichert halten: so weit hast du sie, sie denken französisch. Ein andermal erkläre ich hérisson; die Klasse folgt mir mit der größten Spannung; als ich fertig bin, lese ich Befriedigung in den Mienen, und — ich falle aus allen Himmeln — einer macht seiner ganz besonderen Befriedigung Luft, indem er vor sich hinflüstert: „Igel". Der Unglücksrabe hatte für rhingrave, jacquerie nur kein deutsches Wort zur Hand; in dem Augenblicke aber, als er aus meiner zoologischen Beschreibung den Igel heraushatte, kam er sich besonders schlau vor und verriet sich. Soll er nun „mangelhaft im Französischdenken" aufs Zeugnis bekommen?

Der Drang nach dem kürzesten Verständigungsmittel steckt einmal drin. Wozu haben sie den ganzen Anschauungs- und Denkkursus an der Muttersprache durchgemacht? Wenn ich jenem Schlauberger in der nächsten Stunde die Erklärung von hérisson aufgebe und er stammelt: un hérisson, monsieur, c'est une espèce de quadrupède .. c'est une bête qui .. le hérisson a, pour se défendre, des ... so versagt ihm nicht die Denkkraft, sondern das Gedächtnis. Hätte er meine Frage vorausgeahnt, so würde er zu Hause „Insektenfresser", „Stachel", „sich zusammenrollen", „Rüssel" nachgeschlagen haben, und ich wäre auf meinen Schüler, der so flink französisch dachte, stolz gewesen.

Ein andrer Fall von Französischdenken. In der Schwarzwaldsommerfrische begegnete ich häufig zwei alten Damen und pflegte einige begrüßende Worte mit ihnen auszutauschen, Französinnen nach der Reinheit ihres Akzents, bis sie eines Tages im Unbedacht des Affekts mit ihrer wahren Herkunft herauskamen. Sie hatten die Unterkunft gewechselt; ich fragte, ob der Wirt Anlaß zur Klage gegeben habe. ‚Mais, il est fou, celui-là,' sagte die eine. ‚Il n'est pas absolument fou,' meinte die andre, ‚er isch g'pickt.' Darauf die erstere: ‚Oui, oui, c'est ça, g'pickt isch er.'.

Man sagt von Geibel, für ihn dichte die Sprache. Man kann das im Verstande des Wundtschen Satzes verallgemeinern: in gewissem Sinne denkt für uns alle die Sprache. Aus welcher Sprache heraus war nun das gedacht, was die beiden Straßburgerinnen im Sinne hatten? Der Sinn ihrer Rede gipfelte im ‚g'pickt' und wurzelte somit im Elsässer Dütsch. Die französischen Worte waren angelernte Zutat, ein Stickmuster im Kanevas der Muttersprache, zu dem der Faden für toqué nicht zulangte.

Ich nehme folgenden Fall hinzu. Auf der Fahrt das Amarintal hinauf befand ich mich in französisch redender Reisegesellschaft. Ein Landeskundiger erklärte die Gegend: .Là-bas, c'est le Drumont. Il

n'est pas raide; la montée est très doucement.' In ihm dachte es sprachheimatlich: „es geht sachte hinauf".

So aber steht es in der Natur beschlossen. Ebenso denkt es in unsern Schülern und in uns Neuphilologen selbst. Was in der Sprache in uns denkt, ist das von Geburt Ererbte, das Denkgebilde unsrer eigenen Gestaltung. Unser Französisch ist seinem ganzen Ursprung nach eine künstliche Umgestaltung dessen, was das natürliche, in uns erwachsene, mit uns verwachsene Denkorgan hervorbringt, das heißt, eine Übersetzung, freilich, dank unablässiger und gewissenhafter Übung ein Singen vom Blatt, ein so gewandtes, dem Gedanken so blitzschnell folgendes, meinetwegen mit ihm Schritt haltendes, ein von Gedächtnis und Urteil mit der Zeit so sicher geleitetes Übersetzen, daß wir uns im flotten Gang einer wohl zurechtgelegten Stunde leicht einer Selbsttäuschung hingeben.

Allein schon die Mühe, die uns die Vorbereitung unsres Unterrichts kostet, sollte uns vor solcher Selbsttäuschung bewahren. Sie ist es, die uns das Vorhandensein zweier weitunterschiedener Sprachhorizonte in uns beständig ins Bewußtsein ruft: eines engen, nach allen Seiten begrenzten, innerhalb dessen wir uns an fremden Brauch, an Regeln, die nicht die unsern sind (— das ewige „sagt man auch so?" —), gebunden fühlen, und eines andern, dessen Grenzen wir nicht absehen, in dem unser Denken sich selbstherrlich ergeht, in dem es kraft seiner Eigenart und Persönlichkeitsgewalt sich Brauch und Regel ertrotzen darf. Wie oft, wenn wir auf französisch den Verlauf der zu gebenden Stunde erwägen, werden wir inne, daß etwas in uns eine feinere Wendung des Gedankens denkt, dem wir mit unserm Französisch nicht sofort nachzukommen vermögen, weil wir unser Wissen um die Sprache erst zusammenraffen müssen, oder weil es uns im Stiche läßt, wie die Straßburger Französin das ihrige für ihr ‚g'pickt'. In solchem Falle werden wir auf das deutlichste gewahr, wo in uns die Wundtsche Einheit von Denken und Sprechen liegt, wie sie den Untergrund unsres Französisch bildet, und wie wir, indem wir in Ermangelung des ins Schwarze treffenden Wortes uns mit der Umschreibung herausziehen, ein Übersetzungskunststück besondrer Art vollbringen.

Auch im unmittelbaren Verkehr mit den Schülern bekennen wir mitunter vor uns selber, daß wir, weil wir mit ihnen französisch sprechen, darum noch nicht mit ihnen französisch denken. Es fehlt uns nämlich der französische Naturlaut für den Affekt, und es gibt vielleicht kein so sicheres Mittel, uns selbst davon zu überzeugen, daß unser Französisch Übersetzung ist, als wenn wir uns nachträglich bei ruhiger Besinnung

überlegen, wie bei dieser oder jener Gelegenheit ein Franzose von der Leber weg geredet hätte. Aber wenn nun auch der Philologe ein solches Sprachphänomen wäre, daß der französische Naturlaut ungewollt aus ihm herauskäme, oder, was sich ebensowenig ausdenken läßt, daß er für jeden ehrlichen Herzensdrang die fremdsprachliche Note nach Belieben zur Verfügung hätte, so würde dasselbe ehrliche Gefühl ihn davor bewahren, sich vor dem Schülergemüt ihrer zu bedienen. Er würde fürchten, die Gewöhnung des Schülers, aus dem Französisch des Lehrers das sprachliche Exerzitium herauszuhören, möchte bei ihm das Gefühl nicht aufkommen lassen, daß man, wie Goethe sagt, „um der Sache willen redet". Man kann der Klasse auf Französisch ein Glückliches Neues Jahr wünschen oder für eine Postkarte danken, nicht aber einem Schüler sein Beileid an einem Todesfalle aussprechen; man sagt beim Hereintreten wohl ‚asseyez-vous', aber nie anders als „guten Morgen!" Auch im Sprachmeister spricht der Mensch, wie es in ihm denkt.

Das von Natur in ihm Denkende wird ihn nicht in so brutaler Weise bloßstellen, wie jenen Amarintaler sein doucement. Allein, wenn er z. B. im Zugabteil einem Unbekannten in zwangloser französischer Unterhaltung standgehalten hat und dieser ihn zuletzt fragt: ‚Où avez-vous appris le français, monsieur? Vous le parlez très bien, comme un Français; pas le moindre accent' etc.?? Seine Entlarvung hat nur ein wenig länger gedauert.

Der Neuphilologe wäre ein glücklicherer Mensch, könnte er seinem eignen Tun ebenso harmlos gegenüberstehen wie die Elsässer dem ihrigen, wenn sie französisch sprechen. Er darf sich nicht wie ein Franzose über ihr g'pickt und doucement lustig machen. Die beiden Fälle leuchten ihm ins eigne Innere hinein, in den Unfrieden, den sein Sprachmeistertum in ihm stiftet: etwas lehren sollen, wozu man nicht als Vorbild dienen kann! Dieses ewig Unbefriedigende des Berufs soll hier einmal von einem Neuphilologen unverhohlen zur Sprache gebracht werden. Es ist immer in ihm da, sofern er nur sprachmeistert, sofern das Verlangen nach Sprachfertigkeit und -vollkommenheit ihn immer wieder vor ihm selbst zum Schüler macht.

Muß es nun sein Los sein, sich in einem Gefühl zu verzehren, das ihn vor glücklicheren Standesgenossen in seinen eigenen Augen zurücksetzt, oder aber, bildet Kern und Wesen seines Wirkens eine Aufgabe, die ihn an ihre Seite hinauf-, ihn über das Unbefriedigende, mit der Sache, der er dient, nun einmal unvermeidlich Verbundene hinaushebt? Eine Aufgabe, deren auch der Sprachmeister Meister ist?

6.

Auf imitativem Wege, d. h. durch Übung des Gedächtnisses und Entwicklung des Gefühls denken lernen ist ein Widerspruch in sich für jeden, der nicht auf das Dogma des sensualistischen Positivismus eingeschworen ist. Es ist ein Irrtum, anzunehmen, ein Knabe, der die Beschreibung eines Hölzelschen Bildes fehlerlos nachspricht, denke dabei etwas, das in der französischen Sprache denkt. In ihm denkt gar nichts, wenn der Zeigestock auf dem Kirschbaum mechanisch aus ihm die hinzeigende Gebärde und die hinzeigenden Worte auslöst: voilà le cerisier. Wenn es anfängt, in ihm zu denken, so denkt es so: voilà sont les enfants qui dansent une ronde. Was tut der Lehrer alsdann, um den Fehler künftig zu verhüten?

Nach Walter zuallernächst nichts, damit der Schüler nur erst einmal Mut faßt zu sprechen. Er kommt am Schluß der Stunde darauf zurück, und derjenige, der in der Art der Fehlerverbesserung ein wichtiges Kriterium für die Erziehlichkeit eines Unterrichtsverfahrens erblickt, erfährt leider nicht das Wie. Nach dem, was ich von reformerischem Unterricht gesehen habe, würde es so geschehen: On ne dit pas: voilà sont les enfants; comment dit-on? Antwort: on dit: voilà les enfants. Die Denkarbeit der Klasse hat dann darin bestanden, daß sie mit Hilfe des Gedächtnisses einen Analogiefall bildete.

Aus einer Klasse, die angeleitet worden ist, den Satz voilà les enfants so zu denken, wie es ihn in der Sprache denkt, würde der Einspruch von selbst erfolgen, und zwar sofort, zuerst so: „er sagt noch einmal sont!" bald kurzweg mit der Erinnerung: „Befehlssatz!" Bei dieser Anleitung pflegt es folgendermaßen herzugehen. Nachdem der erste Beispielsatz aus dem Lesebuche, vielleicht voilà le mur, lautlich und musikalisch so geübt worden ist, daß er auch im Gedächtnis sitzt, gibt der Lehrer die wörtliche Übersetzung: „sieh da die Wand". Die Schüler haben zu finden, wie wir statt dessen sagen würden, also „dort ist die Wand". Nachdem volle grammatische Klarheit über die Natur beider Sätze hergestellt worden ist — der Befehlssatz ist an ouvre la porte schon früher beschrieben worden: er hat kein Subjekt —, sind die Schüler so weit, daß sie den Fall voilà le mur „dort ist die Wand" nun auch beschreiben können: der Franzose bildet mit voilà le mur einen Befehlssatz, während wir statt dessen einen Behauptungssatz bilden. Daß die Franzosen bei derselben Sache sich etwas andres vorstellen als wir, ist für einen wißbegierigen Knaben wie Hermann äußerst fesselnd. Er erfährt einen wirklichen Inhalt, nicht bloß, daß dort die Wand ist. Er ist fürs Fran-

zösische eingefangen, davon will er mehr! Wenn in der nächsten Stunde der Lehrer den Satz wiederholt: ‚Où est le mur?‘ so sagt er sein ‚voilà le mur, monsieur‘ mit dem stolzen Bewußtsein auf, etwas Besonderes zu tun, als richtiger Franzose. Er ist dahinter her: er würde mich mit Aufzeigen umbringen, wollte ich voilà sont les enfants bis zum Schluß der Stunde durchgehen lassen.

Mit der wörtlichen Übersetzung allein ist es nicht getan. Der Lehrer macht sehr bald die Beobachtung, daß ein lautlich durchgeübter, durchgesungener und durchübersetzter Satz bei der Wiederholung inhaltlich nicht sitzt; er merkt es daran, daß ein für den Sinn unentbehrliches Satzglied übersprungen wird, eine Beobachtung, die ich erst im französischen Anfangsunterricht, im lateinischen nie gemacht habe. Dieser bietet den Vorteil, daß man die Geister stetig und ausschließlich auf die Denkarbeit am Satze sammeln kann. Im Französischen aber ist der Satz als lautliches Gebilde Gegenstand zunächst rein gedächtnismäßigen Hersagens und Hersingens mit ganz durch das Ohr in Anspruch genommener Aufmerksamkeit. Der Erziehung zum Denken wird durch die Nötigung zum Nachahmen, die ja ihrerseits wieder Beobachtung zum erzieherischen Gegenstande hat, geraden Wegs entgegengewirkt. Im Lateinischen fällt diese Kreuzung erzieherischer Interessen fort, und ich meine, jedes Erziehergewissen, das Gelegenheit gehabt hat, beide Sprachen in Sexta zu lehren, muß zu der Überzeugung gekommen sein, daß an Lateinschulen das Lateinische wegen der stetigen, ruhigen Sammlung auf den einen Zweck zur Einführung ins sprachliche Denken den Vorzug verdient. Die unendlich viel größere Mühe, die sein erzieherisches Bemühen ihm und natürlich auch den Schülern bereitete, muß das jedem gesagt haben, der nicht etwa mit blinder Begeisterung im Fahrwasser der Nachahmung zu segeln gewohnt ist.

Es liegt in der Natur des französischen Anfangsunterrichts, daß er zu leicht dem Hang zu jener Bequemlichkeit Vorschub leistet, die sich gern am gedächtnismäßigen Wissen genügen läßt, zu schweigen von der Denkunfähigkeit, deren einzige Zuflucht es ist. Wohin es führen kann, habe ich wiederholt an Tertien erlebt, die ich aus imitativen Händen überkam: promptes, gefälliges Aufsagen, und nicht die Fähigkeit umzudenken oder auch nur auf die Verbesserung des Fehlers einzugehen: der Satz schnurrte zum zweiten Male genau so fehlerhaft herunter wie zuerst.

Wir dürfen das nicht einreißen lassen, dazu sind wir da. Die vorbeugende Arbeit ist dringend und beginnt gleich am ersten Satze ouvre la porte, „öffne“ — die Schüler empfinden, daß der Satz nicht voll-

ständig ist; die Ergänzung wird ihnen nicht anders gegeben, als daß sie sinngemäß danach fragen. So bei jedem Satze, und da von Natur wegen die Gedankenlosigkeit bei der Wiederholung des zusammenhängenden Ganzen doch wieder vorkommt, so muß, um die Masse zwangsweise zum Durchdenken des Sprachgebildes heranzuholen, das stärkste Gewaltmittel angewandt werden: jeder Satz wird, nachdem er als lautliche und musikalische Einheit bereits besteht, bei der Wiederholung syntaktisch zergliedert, anfangs so, daß der Lehrer jedes einzelne Glied herausfragt, dann so, daß die Schüler einer um den andern sich ein Glied ums andre gegenseitig abfragen, der Lehrer nur noch Namen aufzurufen hat, — das Abfragen geschieht erst auf deutsch, nach und nach auf französisch — bis denn das Ganze nicht nur als lautlich mechanische, sondern auch als gedankliche Einheit in jedem dasteht. Dieser Massendrill hört auf, sobald der Lehrer überzeugt sein darf, daß er seine Wirkung getan und die Geister an das Mitdenken gewöhnt hat — ich vermag nicht mehr zu sagen, wann ich in Sexta davon absehen durfte.

Die Mühe wird dadurch einigermaßen erleichtert, daß die französische Sprache dem natürlichen Begehren des Verstandes in der Wortstellung entgegenkommt. Wer? le chasseur — was hat der Jäger getan? a tué — wen oder was hat der Jäger erlegt? un cerf: le chasseur a tué un cerf. On dit que vous êtes restés dehors: erst will man wissen, wer etwas getan hat, dann was, dann erst den Umstand. So auch im Relativsatz: qu'est-ce que vous dites? Das einzig sichere Mittel, den stets sich aufdrängenden Fehler dauernd zu verhüten, ist die grammatische Beschreibung des Ganzen als eines Satzgefüges aus dem Fragesatz qu'est-ce und dem Relativsatz que vous dites. Sagt einer qu'est-ce que me veux-tu?, so ruft ihm ein andrer zu: „Relativsatz!" oder er beschreibt den Fehler: „er macht den Relativsatz auch zum Fragesatz".

Das Verfahren, den Satz unvollständig zu geben, um das Verlangen nach seiner denknotwendigen Ergänzung zu erwecken, wird auch noch in spätern Jahren regelmäßig dann angewandt, wenn es gilt, sich in einen neuen Fall hineinzudenken. Le voyageur demande — es handelt sich um die Beobachtung, daß der Satz zwei Objekte erfordert; dasjenige, nach dem man zuerst verlangt, das nähere, ist die Sache, das entferntere ist die Person: le voyageur demande son chemin au passant. Gegen diese Einsicht wird gefühlsmäßig leicht gefehlt, wenn das entferntere Objekt das unbetonte ist, man bekommt dann zu hören: ‚Aristote enseigna Alexandre la philosophie et les sciences.' In solchem Falle braucht man nur die Objekte umstellen zu lassen, wenn

nicht schon aus der Klasse die Zurechtweisung erfolgt: ‚à qui Aristote enseigna-t-il la philosophie?‘ oder: „die Person ist das entferntere Objekt!“

Wie in diesem Falle, so immer wird vom einfachsten Verhältnisse ausgegangen, demjenigen, wo die Wortfolge mit dem natürlichen Gang der Fragestellung sich deckt; danach erst kommen solche Fälle zur Anschauung, in denen der Anspruch des musikalischen Satztons die logische Wortfolge kreuzt. Ein Lehrbuch, das den Lernstoff demgemäß anordnete, würde methodisch verfahren. Auch wenn man diese Vorsicht gebraucht, bleibt einem die Erfahrung nicht erspart, daß es unter den Schülern immer welche gibt, die nicht einmal auf den natürlichen Gang der Fragestellung einzugehen wissen, solche, die sich „dumm anstellen“, andre, die irgendwoher perverse Gewöhnung mitbringen. An ihnen springt die Wohltat in die Augen, die der junge Geist erfährt, wenn er von Anfang an genötigt wird zu denken, wie es in der Sprache denkt.

Es kommt nun aber auch vor, daß einer ganzen Klasse das Bewußtsein von dem in der sprachlichen Erscheinung enthaltenen Denkvorgange wieder schwindet. Wenn man Schüler übernommen hat, die obendrein prosodisch unerzogen sind, so bereiten sie z. B. von Zeit zu Zeit trotz der schönsten Erklärung immer wieder Schwierigkeiten wegen des Gebrauchs von celui, über das Walter sich S. 55 äußert. Nach ihm prägt sich ‚celui qui‘ aus Worterklärungen ein (celui qui adore est un adorateur) und „wie leicht läßt sich im Gegensatz zu celui der Gebrauch von celui-ci, celui-là am Anschauungsbilde klarlegen und einüben“. Über das Einüben ist kein Wort zu verlieren. Selbstverständlich sollen die Schüler ihren grammatischen Verstand jederzeit im freien Gebrauch der Sprache nachweisen können; darauf wollen wir ja mit aller Grammatik hinaus! Aber wie man's vor der Einübung ihnen an der Anschauung „klarlegt“, davon vermag ich mir nicht das rechte Bild zu machen. Und wie hält man's mit celui de? Und celui qui, celui de, was für sprachliche Gebilde sind das? Welchem grammatischen Begriff entsprechen sie, oder — celui quí, celui dé — was für einem Sprachgefühl, da sie nun einmal dem Gefühl für „die Bewegung, den Akzent, Ton“ weh tun?

Celui bietet der begrifflichen Klarlegung die Handhabe, daß in celui qui réfléchit und celui du maître die etymologische Übersetzung „derjenige“ sich genau mit dem deutschen Gebrauch deckt. Ce château est celui „dieses Schloß ist dasjenige“ ergibt nun keinen vollständigen Sinn, woraus nach früher Gesagtem alles weitere sich ergibt. Anders als „derjenige“ kann aber celui außer dem präpositionalen und dem Satzattribut zur nähern Bestimmung auch ein hinweisendes ci oder là an-

nehmen; für „derjenige hier (dort)“ sagen wir „dieser, jener“. Von der Klarheit über diese syntaktischen Verhältnisse hängt die Sicherheit im freihändigen Gebrauch von celui ab. Ist sie der Klasse abhanden gekommen, so ist es ein leichtes, sie wieder mit ihr zu finden; den Flüchter, dem es dennoch aus perversem Gefühl (celui dé = celui quí = celui-cí) entfährt: le château où l'on se trouvait était celui-ci du marquis etc., wird sie dann sofort zurechtdenken: ‚celui ist schon durch du marquis bestimmt!“ Imitativ angeleitet, würde sie aus der Erinnerung an ihr Anschauungsbild zu sagen haben: ‚nous avons dit: cette maison est celle du fermier!‘ Wenn es aber keinem mehr einfällt, und der Lehrer, um seinen Analogiefall zu haben, sie daran erinnert: ‚Comment avons-nous dit en parlant de la maison du fermier?‘ was hat er damit aufs neue „klargelegt“? Einübung und Klarstellung sind eben nicht dasselbe, und die Annahme, häufige Anschauung müsse Klarheit ergeben, hat ihre schweren logischen, psychologischen, didaktischen Bedenken.

Das zeigt sich am dornigsten Pensum der Sexta, demjenigen, das die wahre Scheidung der Geister trifft. Walter entwickelt das Verbum, wie schon erwähnt, an der Anschauung, auch die Tempora. Da mache ich nun die Erfahrung, daß bei soundso vielen kleinen Leuten die Hauptsache nicht da ist: die Anschauung! Aujourd'hui, hier, avant-hier, demain, autrefois, un jour, à l'avenir usw. und wie das Verbum sich ihnen anpaßt, es läßt sich das nicht so mit Sinnen greifen wie Person und Zahl. Ich kann gar nicht umhin, es ihnen begreiflich zu machen, und dazu bedarf ich ihres Denkvermögens. Sie müssen von der ersten Stunde an nach dem Tempus in jedem Satze fragen: was hat der Jäger getan? „hat erlegt“, nichts andres, a tué. Kommt die Zeit, wo es mit dem Verbum Ernst wird, so wird dieses Fragen an Einzelsätzen ad hoc exerziert, und da stellt es sich heraus, daß manchen das scheinbar Natürlichste schwer fällt: sie können nicht mit „was tut, tat, hat und hatte getan, wird tun und getan haben“ die Prädikatfrage stellen. Wenn das endlich sitzt (später geht mit „was leidet“ und den Umwandlungen von on me trompe ins Passiv die Not noch einmal an), so sind aus der gewonnenen innern Anschauung (was tat ich gestern? was hatte ich vorgestern getan?) die Begriffe der Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft und ihrer Tempora abzuleiten: das Tempus oder die Zeitform, wonach man fragt „was tut?“, heißt Präsens. Von da an erst steht der Ableitung der Formen, ihrer Einprägung mittels der Konjugationstabelle sowie ihrer Anwendung auf die Anschauung und die freiere Behandlung des Lesestoffs nichts mehr im Wege. Gedanken-

losigkeiten kommen noch vor, aber die Klasse ist jetzt fähig, sie zurechtzudenken, indem sie die Tempusfrage stellt. Diese Tempusfragen, ein Beweis, wie nötig das Verfahren war, höre ich noch in den Tertien, und es kommt vor, daß ich, um durchzukommen, mit einer irgendwie vorgebildeten Tertia den ganzen Verstandesdrill von Grund aus vornehmen muß. Drill in Verstandesbahnen verbürgt dann aber auch geschärfte Aufmerksamkeit auf den Gebrauch dessen, was im französischen Tempus Besondres denkt, und es fallen mit der erwünschten Schlagfertigkeit die Zurechtweisungen: Zeitenfolge! vorzeitig! nachzeitig! es war nicht, es geschah! er pflegte das zu sagen! die Handlung schreitet fort! was ich hoffe, liegt in der Zukunft!"

Ein Sextaner, der sich in den französischen Satz und sein Verbum ebenso gründlich hineindenkt als fleißig einexerziert, macht die Vorschule des Lateinischen durch, und umgekehrt. Das Paradigmenpauken „amabam, ich liebte" und „ich liebte, amabam" nimmt, wie ich aus Erfahrung weiß, dem Lehrer des Französischen keine Mühe vorweg, der, um seine Sprache „lebendig zu lehren und zu überliefern", zur Einübung des Verbums das Deutsche nicht brauchen kann. Und welche Dienste leistet dem Lehrer des Lateinischen das Durchkonjugieren französischer Verben mit verteilten Rollen?

Damit sei an einigen Beispielen auf die allgemeinsprachlichen Denkexerzitien hingewiesen. Daneben her geht und vielfach damit verknüpft ist das Hineindenken in die besonderen Eigenheiten der französischen Sprachpsyche. Voilà le mur „sieh da die Wand!" — Le chien obéit à la voix de son maître. A la voix = à Paris; de son maître = de Paris. Das französische Substantiv hat keinen Genetiv und keinen Dativ. Wo deutsch gefragt wird „wessen, wem?" fragt es in der französischen Sprache „woher, wohin?" — Je suis content de tes bons services „von deinen Diensten her". — On craint de perdre, das Fürchten rührt vom Gedanken ans Verlieren her. — Plus de trois, das Mehr zählt von dreien ab. — Je songe à me venger, mein Denken ist darauf gerichtet, mich zu rächen. — Je cherche à découvrir, ich „laufe herum" (in der Absicht) auf das Entdecken hin. — Viens-tu de Paris? j'en viens; es-tu content de ton sort? j'en suis content; vas-tu à Paris? j'y vais; penses-tu à ta promesse? j'y pense: die Ortsbestimmung en steht als Fürwort für ein Hauptwort der Sache mit de, das heißt auf die Frage „woher?" Desgleichen die Ortsbestimmung y für ein Hauptwort der Sache auf die Fragen „wo? wohin?" — Wie j'en viens zu j'en suis content, je n'en reviens pas zu je t'en remercie verhalten sich le

sang dont je suis né und un succès dont j'éprouve une vive satisfaction zu un garçon, dont je ne me rappelle pas le nom: relatives „woher" erst in rein örtlicher, dann in übertragener Bedeutung, wie man es in einem methodisch geordneten Lehrbuche zur Hand haben möchte.

Die etymologische Übersetzung ist das unentbehrliche Hilfsmittel für das denkende Erleben der Sprache, ganz wie dieses die unentbehrliche Hilfe für ihren bewußt idiomatischen Gebrauch ist. Stellen wir die Frage der Spracherlernung auf des Messers Schneide: äußerliche Nachahmung oder Nachahmung von innen heraus? Nachsprechen oder Nachdenken? und entscheiden uns für letzteres, so ist etymologisch sinngetreues Übersetzen für den Anfang wichtiger als Parlieren. Es ist die Quelle des Gebrauchs. Der Imperativ in voilà le mur läßt nichts andres vermuten als den Akkusativ in le voilà. — Um en richtig zu gebrauchen, muß der Schüler darüber klar sein, daß es in nous n'en avions plus für ein Substantiv mit de, z. B. de cartouches steht. — Im dont-Satze findet er Stellung und Artikel des regierenden Worts von selbst, wenn er dont adverbial denkt. — Der positive Sinn von rien, aucun, personne, jamais sagt für den Gebrauch alles, bis natürlich auf seine Einschränkung. — Pas substantivisch aufgefaßt überwindet spielend die Schwierigkeit des Genetivs der Teilform in pas de lumière. — In il faut „es fehlt" sind alle Gallizismen im Gebrauch von falloir, in en parlant „im Sprechen" ist die ganze Syntax des Gérondif enthalten. — Regarder d'un œil farouche, avec un sourire aimable: nur vom Auge her rührt das Ansehen.

Genug der Beispiele! Es braucht hier nur an wenigem gezeigt zu werden, worauf es ankommt: erstens auf die Erleichterung, welche die Aneignung der Sprache durch nachschaffendes Hineindenken in ihre schöpferische Psyche erfährt, worin, insofern das Mittel dazu die etymologische Übersetzung ist, sogleich ein Zweitens beschlossen liegt, und das ist die Schärfung des Blicks für exakte Beobachtung am Text und in Verbindung damit — infolge früher Gewöhnung an den Vergleich mit dem deutschen Gebrauch — die Fähigkeit, richtig zu kombinieren, das heißt, für die Musterübersetzung nur einen solchen Schluß zu ziehen, welcher gesicherter Beobachtung und dem am Französischdenken geübten Urteil entspricht. Je ne bois pas plus de cassis que de cognac ist mit je ne bois plus de cassis nicht zu verwechseln, wenn der Schüler mit pas die Vorstellung eines verstärkenden Substantivs verbindet, für welches plus eintreten kann. Der Sekundaner übersetzte: „ich trinke ebensowenig Johannisbeer wie Kognak". Auf die Frage: „Wie kommst

du darauf?" wies er sich aus: „Ich nicht trinke Schritt — mehr von Johannisbeer als von Kognak her".

Eine Klasse, die vom ersten Satze in Sexta an diese Art Sprachvergleichung geübt hat, bringt es mit der Zeit im Beobachten und Kombinieren so weit, daß die wörtliche Übersetzung, also Übersetzen überhaupt als Mittel, die fremde Sprache zu erlernen, nur in besondern Fällen herangezogen zu werden braucht, sei es zur Beseitigung oder zur Verhütung von Unklarheiten. Eine Rolle spielt sie natürlich in einer Gymnasialprima, die der Erziehung zum Beobachten erst bedarf; sie erweist sich mir aber auch als das erfolgreiche Mittel zur Bewältigung des Lanfrey: quoi qu'il en soit „was, das es von daher sei", nämlich vom eben Gesagten her, d. h. „immerhin"; tout en revendiquant pour la France une partie de la gloire du général, il le loua ... „ganz im Beanspruchen", d. h. „wennschon er in Anspruch nahm"; auf solche Weise helfen sie sich allmählich selbständig heraus. Doch auch in der Prima der Oberrealschule ist ab und zu noch Veranlassung, einmal recht gründlich daran zu erinnern, was in der Sprache denkt, und dann ist es mit bloßem Übersetzen nicht immer getan. Ich greife unter den hartnäckig sich behauptenden Fehlern die beiden folgenden heraus: un pareil projet n'était pas facilement à réaliser, und c'est pourquoi que Philinte cherche à persuader etc.

Zum bloßen Verständnis des ersteren Falles würde es genügen, festzustellen: comment est le projet? — le projet est facile; à quoi bon est-il facile? — à réaliser. Da jedoch bei der Fülle des Wissensstoffes, der auf ein Primanerhirn einstürmt, Germanismus und Anglizismus im Bunde gelegentlich dennoch die Oberhand behalten, so läßt man nicht nur dazu übersetzen: „Der Plan ist leicht in der Richtung aufs Ausführen", sondern auch vergleichen: „der Plan ist leicht auszuführen oder ausführbar", und danach vergleichend beschreiben. Eine Prima darf als sprachlich wohlgeschult gelten, wenn sie ohne viel Umstände die Beschreibung abliest: im deutschen Satze ist der Infinitiv Prädikatsnomen und „leicht" die adverbiale Bestimmung der Art und Weise dazu, im französischen ist umgekehrt der Infinitiv Zweckbestimmung zum Prädikatsadjektiv ‚facile'.

Indem der Lehrer so viel Nachdruck dahintersetzte, hat er das Menschenmögliche getan, um einer Irreführung durch das blind tastende Gefühl vorzubeugen, die auch von einer andern Seite her droht. Es gilt nämlich, gleichzeitig die gebrauchsrichtige Wahl der Präposition zu sichern, und zwar gegen die dunkel gefühlsmäßige Einwirkung von il est facile de réaliser notre projet, wogegen ebenfalls die Feststel-

lung nicht ausreicht: qu'est-ce qui est facile? — de réaliser. Solide Arbeit leistet erst die Beschreibung: der Infinitiv mit de steht in der Funktion des logischen Subjekts. Im Bewußtsein des Schülers steht jetzt die deutliche Vorstellung der Zweckbestimmung, deren etymologisch begründetes Zeichen à = ad ist, gegen die des logischen Subjekts, von dem aus durch de etwas von ihm Herrührendes, das „Leichte" mit vorgestellt wird. Nach dieser sorgfältigen Durchhellung des syntaktischen Zusammenhangs sind die Schüler allezeit imstande, grammatisch zu skandieren: le projet est: facile à réaliser; il est facile: de réaliser le projet, so daß man darauf rechnen kann, ein sicheres Gefühl für die innerste „Bewegung" werde bei ihnen von jetzt ab dem grammatischen Gebrauch zu Hilfe kommen, aber doch nur deshalb, weil „gründliche Entwicklung ihres Sprachgefühls" aus einer wissenschaftlich gründlichen Entwicklung ihres Verständnisses erst hervorgegangen ist, nicht weil die „Kenntnis" der Grammatik vom Sprachgefühl die unentbehrliche Stütze hergenommen hat.

Gründlicher als im Franzosen selbst kann das Gefühl für die französische Sprache nicht entwickelt sein, und auch ihn führt es zuweilen irre. Blinde Hingabe an „ihre Bewegung, ihren Akzent, Ton" verleitet ihn z. B. die Konstruktion in c'est pour celá que je suis venű angleichend auf c'est pourquoí (que) je suis venű zu übertragen, und wenn man in den Primanerarbeiten den sinnwidrigen que-Satz wiederholt von einem syntaktisch unmöglichen c'est pourquoi abhängig gemacht findet, so greift man am Ende zum stärksten Mittel und läßt, was in der Sprache denkt, bis auf den letzten Rest durchdenken: Hauptsatz: c'est, Kausalsatz: pourquoi je suis venu; Hauptsatz: c'est pour cela, Subjektsatz: que je suis venu.

Dabei ist nicht von Gebrauchsregeln im Sinne von Paragraphen die Rede, die sich an den Rand der Dichterausgabe schreiben lassen, sondern von einem verinnerlichten Erleben der Sprache; nicht von „Kenntnis der Grammatik", sondern von einer Art E r k e n n t n i s, deren unerläßliche Bürgschaft die „vollständige Beschreibung auf dem kürzesten Wege" ist. Dieses Kirchhoffsche A und O wissenschaftlicher Erkenntnis gilt nicht anders von den Sprachen als von der Mechanik, und es gilt sogar von der schulmäßig auf den Gebrauchszweck zugeschnittenen Beschreibung. Ich werde das an möglichst verwickelten Fällen darzulegen haben; als ein solcher hat stets die Rektion des Infinitivs gegolten.

Die Schüler wissen von Sexta her, daß der Infinitiv diejenige Verbalform ist, nach der gefragt wird, wie nach dem Substantiv. Durch

etymologisches Übersetzen sind sie mit der Psychologie des Gebrauchs der Präpositionen vertraut. Sie bringen Sicherheit in der syntaktischen Fragestellung mit. Dazu bedarf es noch der Erkenntnis, daß in la fille du roi d'Espagne veut apprendre un métier und le ciel semblait protéger la ville die Infinitive als Prädikate ausgesagt werden, denen die Hilfsverben veut und semblait als Tempus- und Modusbestimmungen dienen. — Nachdem auf Grund dieser Vorkenntnisse an die Beispiele des Lehrbuchs der Reihe nach die Sonde der syntaktischen Fragestellung gelegt worden ist, kann die häusliche Aufgabe gestellt werden. Sie besteht in der mit Beispielen zu belegenden Beantwortung der Fragen: „Wie antwortet der französische Infinitiv auf die Fragen qu'est-ce qui?, qu'est-ce que? und quoi faire? Auf welche Fragen kann er sonst noch stehen?

Auf die Frage qu'est-ce qui? antwortet der Infinitiv ohne Präposition als Subjekt, sowie als logisches Subjekt in il vaut mieux rester, il faut rester, in allen andern Fällen an Stelle des logischen Subjektes mit de.

Auf die Frage qu'est-ce que antwortet der Infinitiv ohne Präposition als Akkusativobjekt nach gewissen transitiven Verben des Wollens, Wahrnehmens, Sagens und Denkens. Gewisse andre Transitive verlangen an Stelle eines Akkusativobjekts den Infinitiv mit à, alle übrigen den Infinitiv mit de.

Auf die Frage quoi faire antwortet der Infinitiv ohne Präposition als Prädikat nach modalen Hilfsverben, als Zweckbestimmung nach Verben der Bewegung. (So fällt es den Schülern leichter, als wenn man, was richtiger wäre, in je vais dire das Verb der Bewegung als modal erklärt.)

Diese Fassung genügt als der Kern, dem mit der Zeit sich einzelnes angliedert, wie z. B. auch Fälle der Angleichung (c'est une bonne chose que d'être riche; d'être riche, quelle bonne chose!) oder der Dissimilation (peut-on espérer d'obtenir; aimer mieux chanter que de garder des trésors). — Alles andre, der Infinitiv auf die Fragen quel, où, d'où, de quoi, à quoi ist oder wird noch den Schülern aus psychologischen Zusammenhängen geläufig, die zum Verständnis der Phraseologie gehören.

Das streng genommen grammatische Handgepäck zur Schülerfahrt durch den Infinitiv besteht also in drei Gebrauchsanweisungen. Wenn die Schüler nun diese einmal nicht mehr zur sofortigen Verfügung haben sollten, so wird aller Wert darauf gelegt, daß sie ihrer im Nachschlagebuch, in dessen Anordnung sie sich nicht einmal schicken würden, nicht

wieder habhaft werden können; stellen sie sich ja leicht im Verstande wieder her, wenn das methodisch geordnete Lehrbuch die nötigen Fälle mit einiger Vollständigkeit bereit hält. Denn von selbsterworbener Erkenntnis kommt alle Hilfe, „Kenntnis" von Regeln hilft zu nichts.

Ich muß das noch näher beleuchten und tue es an einer Erfahrung, die ich mit meiner Realsekunda mache. Sie greift auf die Arbeit in Obertertia zurück. Obertertia hat sich bereits an der Hand ungezählter que-Sätze in das Wesentliche des französischen Modusgebrauchs hineingedacht, und es steht der Konjunktiv im Relativsatz auf der Tagesordnung. Das Relativum entdeckt sie — sie hätte es schon in Sexta tun sollen! — auf die Weise, daß sie nebengeordnete Sätze unterordnet: „wir wohnen in dem Hause, das Haus haben wir geerbt"; in dem Nebensatze „welches wir geerbt haben" steht das Relativum für den Akkusativ „das Haus". — Zur Verhandlung stehen Fälle wie die folgenden: 1. il n'y a pas de prince qui ait échappé aux faiseurs de biographies; 2. où est le monarque qui puisse dire etc.; 3. quelque bonne ménagère qu'on soit, on ne parvient jamais à joindre les deux bouts; 4. l'histoire de Charles XII est peut-être l'ouvrage le plus parfait que Voltaire ait écrit.

Wiederherstellung der Parataxe ergibt: es handelt sich nicht darum, festzustellen, 1. daß ein Fürst den Biographen entgangen ist; 2. daß der Herrscher sagen kann usw.; 3. daß man eine irgendwie gute Wirtschafterin ist; 4. daß Voltaire das beste Werk geschrieben hat.

Warum es sich nicht darum handelt, geht aus den Hauptsätzen hervor, deren jeder für sich dem Sinne nach unvollständig ist: in 1. verlangt die Verneinung das zu verneinende Glied; in 2. fragt où nach dem Attribut des Herrschers; in 3. fordert quelque eine Auslegung im Sinne einer Einräumung; in 4. fordert der Superlativ eine Einschränkung.

Aus der abgeschlossenen Untersuchung erwächst der Obertertia die häusliche Aufgabe, möglichst kurz die Frage zu beantworten: wann erfordert der französische Relativsatz den Konjunktiv? Die Lösungen fallen nicht gleich mit der gewünschten Kürze aus; schließlich einigt man sich auf folgende Fassung:

Der französische Relativsatz fordert den Konjunktiv, 1. wenn er im Hauptsatze verneint ist; 2. zum Zeichen des geforderten Attributs; 3. als Einräumungssatz; 4. wenn sein Relativum für einen Superlativ steht. (Die Beschreibung hält jedem Einspruch stand. In 4. erfordert die Logik der Form den Konjunktiv, auch wenn der Sprechende den Indikativ setzt. Er hat dann im Sinne: l'histoire de Charles XII est le

plus parfait des ouvrages de Voltaire = que Voltaire à écrits, und vergreift sich der Kürze halber in der Form. Es ist einer der zahlreichen Fälle, wo es im Sprechenden anders denkt als in der Sprache. Das nebenbei.)

Und nun meine Erfahrung an der Klasse mit dieser Beschreibung, die sie in freudiger Beteiligung an der Sache und, nach mancherlei Zurückweisung und neuer Überlegung der Form, selbsttätig aufgestellt hat. Sie besteht darin, daß sie bei aller prägnanten Kürze, die sie der Regel gegeben hat, für die praktische Verwendung auf die Dauer nicht darauf eingeht. Wenn späterhin ein Fall freihändig zu bilden ist, z. B. durch relativische Umwandlung des Partizips in il faut au marquis un secrétaire sachânt plusieurs langues, und der Modus wird verfehlt, so heißt es nicht: „Der Relativsatz ist gefordertes Attribut!" sondern auch mein denkfähigster und schlagfertigster Sekundaner hält den andern vor: ‚S'agit-il d'affirmer qu'un secrétaire sait plusieurs langues?' sich damit auf die allgemeine Modusformel berufend: der Indikativ zeigt an, daß ein Redeinhalt als wahrnehmbar festgestellt werden soll, der Konjunktiv, daß von seiner Wahrnehmbarkeit abgesehen wird.

Die Beschreibung, welche die Schüler von selbst zur Gebrauchsanweisung machen, ist in der Tat nicht nur die allerkürzeste, sie ist auch die denkbar vollständigste: einmal, insofern sie auf alle Modusfälle ohne Ausnahme anwendbar ist, auch auf alle diejenigen, wo die Redeabsicht die gewählte Form kreuzt; und dann, insofern sie das Denken auf den allen gemeinsamen psychologischen Vorgang sammelt. An der aus der Schularbeit geschöpften Erfahrung wollte ich nachweisen, daß die für die Spracherlernung verwendbarste Art grammatischer Beschreibung diejenige ist, die der Kirchhoffschen Forderung am genauesten entspricht: die wissenschaftliche.

Um denn auch hier mit wenigen Worten auf das Thema Spracherlernung und Gefühl einzugehen! Je cherche un secrétaire; il m'en faut un . .: der Satz erweckt ein bestimmtes Gefühl, und zwar das Verlangen nach einem Attribut zu un. Ganz dasselbe Verlangen wird aber auch durch den Satz erweckt: or, notre marquis avait dans ses services un secrétaire . . . Das Gefühl kündet an, daß noch etwas kommen soll; ob das aber eine geforderte oder eine vorhandene Eigenschaft ist, läßt es als bloßer Trieb im Dunkeln, das ist Sache des Urteils. Das Gefühl, das wir im Schüler in diesem wie in den oben angeführten Fällen, das wir vom ersten Satze (ouvre. . .?) in Sexta an durch die ganze Art der Einführung in syntaktische Zusammenhänge überhaupt

zu entwickeln suchen, ist eben nur ein Gefühl unbefriedigter Denkforderung. Das andre, eigentlich erzieherische Teil unsrer Aufgabe besteht darin, daß wir ihn lehren, sein Gefühl in dem Augenblicke zu zügeln, wo Verstand und Urteil die Führung übernehmen.

„Sprechen ist Denken.“ Spracherlernung ist nur dann ganze Arbeit, wenn sie auch Denkarbeit ist. Ganze Arbeit, saubere Arbeit! Sind wir Erzieher und haben für saubere Arbeit zu sorgen, so versteht es sich von selbst, daß wir aufs allerbeste Werkzeug, auf scharfgeschliffene grammatische Begriffe halten. Rührt nicht Goethes Mißerfolg mit seinem Französisch daher, daß er es „nur aus dem Gebrauch, ohne Regel, ohne Begriff“ lernte?

Wenn wir Lehrer fremder Sprachen einmütig auf klare Fassung der grammatischen Definitionen hielten; wenn wir davon zurückkämen, sie sei Sache des Deutschen, das gar nicht dazu da ist, unsern Bedarf zu decken, so würden wir leichte Arbeit und überall Licht haben. Vorläufig aber ist jemand, der schon einmal einen weißen Elefanten hat sterben sehen, nicht so selten als ein Tertianer oder Primaner, Realist oder Humanist, der z. B. sagen könnte, was eine Präposition ist, wozu sie dient, woran man sie erkennt. Noch stets und überall habe ich da gewissermaßen aus dem Ei, aus der Parataxe entwickeln müssen, was jederzeit — ich denke an Walter — aus der Anschauung geübt wurde und doch nicht verwendbar, weil unbegriffen war. „Buch, Tisch“. Die in der Anschauung zwischen beiden vorliegende Beziehung wird durch „auf“ hergestellt. „Auf“ ist ein Beziehungswort und als solches auf den ersten Blick daran kenntlich, daß es auch Vorwort oder Präposition ist, d. h. vor einem Substantiv steht und den Kasus desselben regiert. Wird „nach“ so verstanden und nach analogem Verfahren „nachdem“, so kann sich der Schüler einen anschaulichen B e g r i f f davon machen, daß bei gleichem Subjekt im Haupt- und Nebensatz statt des Konjunktionssatzes „nachdem er Gallien unterworfen hatte“ die präpositionale Bestimmung „nach der Unterwerfung Galliens“ eintreten kann; was sich im Französischen so ausnimmt, daß von der Präposition après statt des substantivischen Konjunktionssatzes qu'il avait conquis der Infinitiv avoir conquis abhängig wird. Jetzt hat es mit der Beschreibung des Falles jedesmal seine Not; man muß immer erst darüber Klarheit schaffen, was eine Präposition und eine Konjunktion, ein Beziehungswort und ein Bindewort ist.

Ganz allgemein machen die Schüler das Fürwort zu einer Art Beziehungswort; sie reden davon als dem Worte, das sich auf ein andres bezieht. Was ist dann ein Possessivum? In les enfants ont perdu leur

chemin hat leur eine doppelte „Beziehung", die eine als Fürwort, die andre als Attribut. Die Verwirrung, die aus dieser Unklarheit entsteht, kann nicht aufkommen, wenn mit dem Fürwort in aller Strenge der Begriff verbunden wird, nach dem es heißt. Man nehme einmal die übliche Form der Regel: „son (sa ses) bezieht sich auf einen, leur auf mehrere Besitzer", und lasse sie durch Schüler auf den Satz anwenden cette bonne fille aimait ses maîtres! Sind sie von Hause aus zur naturgemäßen Definition (an der Hand von aimait les maîtres de la b. f.) angeleitet, so ist alles Schwanken ausgeschlossen und dies und jenes unter einheitliche Vorstellungsweise gebracht: son (sa ses) steht für die dritte Person der Einzahl, leur für die dritte Person der Mehrzahl; en steht für ein Dingwort auf die Frage woher; der Relativsatz fordert den Konjunktiv, wenn sein Relativum für einen Superlativ steht, und so in andern Fällen.

Der Sprachlehrer, der für seine Sprache gleich, wo er seiner bedarf, den terminus technicus begrifflich klar herausgestaltet, arbeitet für die andern Sprachen mit, wie diese für seine eigenen Zwecke. Im Englischen z. B. hängt schon frühzeitig ein tüchtiges Stück grammatischer Klarheit von einer säuberlichen Scheidung der Begriffe Eigen-, Gattungs-, Sammelname ab. Ist sie in den Köpfen vollzogen, so hat der Franzose in Sekunda es leicht, das Beharren des Akkusativs in der altfranzösischen Funktion des Possessivkasus zu erklären: er erbte in Eigennamen, z. B. Straßennamen wie ‚rue Rousselet' fort. Dimanche ist Eigen-, le dimanche Gattungsname, mehr ist für allgemein-grammatisch denkgewöhnte Schüler nicht nötig.

Die für alle Sprachbeschreibung einzig zulässige Begriffsbestimmung des Transitivums habe ich noch nicht anders bekommen können, als daß ich die Schüler erst nötigte, sie zu finden. Selbst Plattner (§ 231) definiert: „Transitive Verben sind solche, welche einen Objektsakkusativ regieren können und welche daher die Umwandlung in die passive Konstruktion zulassen." Brauchbar ist nur: das transitive Verb verlangt ein Akkusativobjekt und bildet ein persönliches Passiv; das intransitive duldet kein Akkusativobjekt und bildet ein unpersönliches Passiv. In dem Zusammenhange „Wer liebt, verschwendet allezeit" duldet „liebt" keinen Akkusativ, es ist zuständlich, intransitiv, so auch in un cœur qui aime und j'aime à revoir ma Normandie. Als ich aimer à faire kürzlich in Prima zu erklären und die intransitive Natur dieses aimer zum Bewußtsein gebracht hatte, stellte ein Sachkundiger sofort die Frage nach der Ergänzung: „In welcher Richtung liebt man!" Er hatte das Geheimnis des Infinitivs mit à in seinem Herzen entdeckt. Nun aber

gibt es im heutigen Sprachbewußtsein gar nichts, das seiner sprachgeschichtlich durchaus sinngemäßen Fragestellung entspräche; auch in der Erwartung eines Infinitivs als Antwort fragt man mit dem Transitivum: qu'aimerais-tu? Das heißt: nach dem Ausweis der Fragestellung verlangt dieses selbe, der Konstruktion nach intransitive aimer ein Akkusativobjekt, und es enthüllt sich dem Schüler ein Zwiespalt zwischen dem, was im Sprechenden, und dem, was in der Sprache denkt. In diesem Falle wird zwar der Zwiespalt mit der Zeit ausgeglichen: im täglichen Gebrauch trägt, nach dem Vorbilde von aimer mieux, der Akkusativ nach aimer den Sieg davon, je n'aime pas répéter mes ordres. Nicht so jedoch in je regrette-quoi? d'avoir manqué-quoi? de vous avoir averti. Hier bleibt die Sprache an die intransitive Konstruktion gebunden, über welche die Auffassung des Sprechenden sich hinwegsetzt. Aimer, regretter, manquer müssen einmal sowohl transitiv als intransitiv auch mit Bezug auf eine Ergänzung empfunden worden sein. Volleres Licht geht über diese Dinge von dem Verhältnis aus: je cherche à découvrir un homme: je cherche un homme. Da circare in Anbetracht seiner Ableitung ursprünglich nur intransitiver Natur gewesen sein kann, so hängt die Erklärung seines transitiven Gebrauchs deutlich mit einem Wandel im Sprachbewußtsein zusammen.

Möchte der Lehrer es nun für weise halten, nicht so weit zu gehen und diese Erklärung zu geben, weil sie mit der Anleitung zur Sicherheit im Gebrauch der Sprache nichts mehr zu tun hat, so würde er mit dieser Weisheit vor der Klasse nicht durchkommen. Sie würde die Aufklärung als etwas, das er ihr schuldig ist, von ihm einfordern. Vom ersten Augenblicke an, als er voilà le mur etymologisch übersetzte, hat er eine solche Schuld vor seinen Schülern übernommen und sie beständig gesteigert, indem er sie anhielt, an sich oder den andern kein Wort zu dulden, das sich nicht auf das genaueste mit der Sache deckte; mit der Schärfe des Verstandes in den Kern der Dinge einzudringen und ihn beobachtend, kombinierend, beschreibend in einer endgültigen Wahrheit zu suchen; keinen Widerspruch zu unterdrücken, sondern gegen Unrichtiges unduldsam zu sein und ihm gleich auf der Stelle zu Leibe zu gehen, doch als Waffe sich immer nur des aus der Sache geholten Gegengrundes, nie der gefühlsmäßigen Gegenbehauptung zu bedienen; grundsätzlich dem Gefühl zu mißtrauen, Unwissenheit und Unsicherheit vor sich selber frei zu bekennen und sich danach zu verhalten, kurz, darin aufzuwachsen, daß die Wahrheit um ihrer selbst willen da ist, und daß sie dazu da sind, in der Wahrheit aufzugehen.

Wenn sie danach aus freiem Antrieb kommen und über Dinge, die

den nächsten Zweck nicht mehr angehen, Aufschluß verlangen, so kann der Lehrer schon darum nicht umhin, ihnen zu willfahren, weil er es selbst so heraufbeschworen hat. Und er tut es mit besondrer Freude, weil er hier ein Gefühl entwickelt sieht, das er mit voller Absicht hat großziehen wollen und von dem er hofft, es werde als Wahrheitsdrang und Wahrheitsgewissen die Frucht seines Bemühens um ihr Fachwissen und -können überdauern. Er sieht sie der Hochschule entgegenreifen.

Daran möchte ich schon jetzt keinen Zweifel gelassen haben, daß die französische Sprache dazu berufen ist, als wissenschaftliches Fach gelehrt zu werden, und daß die mit ihrer lebendigen Erlernung Hand in Hand gehende wissenschaftliche Schulung mit dem ersten Augenblick einzusetzen hat. Dem steht noch das reformerische Dogma entgegen, das bei Walter (S.63) allerdings in der maßvollsten Form auftritt: „Die im kindlichen Alter ausgeprägte Gabe der Imitation bietet uns also die feste Stütze für den Weg, den wir bei der Spracherlernung einschlagen.“ Fragt man, was ist „Imitation“?, so findet sich einige Auskunft kurz vorher, wo von der „dem kindlichen Alter eigenen Gabe der Nachahmung und der umfassenden Gedächtniskraft“ die Rede ist. Die Gedächtniskraft dient der „Ansammlung eines ‚extensiv‘ und ‚intensiv‘ gründlich verarbeiteten Sprachschatzes“: darin soll es, freilich an nicht gar so kindlichem Stoff und auch über „die ersten drei Jahre“ hinaus so bleiben, wie wir es von Walter nur lernen können. Und die Nachahmung — insofern sie zum Gegenstande hat, was Goethe Schall, Klang, Bewegung, Akzent, Ton „und was sonst von äußern Eigentümlichkeiten“ nennt, kann man mit den Reformern darüber nur eines Sinnes und ihr dankbarer Schüler sein. Aber nun alles andre, dasjenige, was weder Sache des Gedächtnisses noch der Nachahmung ist und was Walter unter dem Namen der „sich in diesem Alter immer stärker entwickelnden Reflexion“ begreift, darüber sind wir durch seine Versicherung, daß bei ihnen die Grammatik „nicht zu kurz“ kommt, und durch die Art, wie sie durch Induktion zur „bewußten grammatischen Erkenntnis“ zu führen suchen, nicht beruhigt. In diesem Punkte hat unsres Erachtens die Weiterführung des reformerischen Werkes einzusetzen. Wir halten uns psychologisch für berechtigt, der Kindlichkeit des Anfangsalters unsres Schülers geringere Zugeständnisse zu machen, fassen die für die Erlernung der Wissenschaften ihm innewohnende Mitgift weiter, nennen sie Anpassungsfähigkeit und wenden das Wort auf die gesamten Denkkräfte an, die wir nun nicht mehr als „sich entwickelnde“, sondern als zu entwickelnde ansehen und vorsorglich frühe in straffe, auf die Ausbildung

eines wissenschaftlichen Gewissens abzielende Zucht nehmen. Wir fassen gleichzeitig mit dem sprachlichen Lehrziel ein allgemeineres Bildungsideal ins Auge und fühlen uns schon mit dem, was wir in den ersten drei Jahren mit der anpassungsfähigen jungen Psyche erreichen, den andern Fächern verantwortlich. Ein Kollege, der über Unterricht und Erziehung ebenso denkt wie ich, erklärte mir eines Tages, er merke es der Tertia jedesmal in der Mathematik an, was aus ihr von unten herauf in den Sprachen geworden sei.

excellent!

Wir sind keine neuen Propheten noch Meister einer neuen Schule; wir erinnern nur an alte Schulweisheit, damit nicht eines über dem andern in Vergessenheit gerate. Gewiß und ohne Zweifel trägt die Schule die Verantwortung für das Maß praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten, das sie fürs Leben mitgibt. Eine höhere Verantwortung jedoch übernimmt sie mit der Absicht, die sie bei der Wahl der Mittel und Wege leitet. An diese Absicht allein heftet sich meine Auseinandersetzung mit der Reform.

Es hat ihr seit ihren ersten Tagen an heftiger Anfeindung nicht gefehlt. Sie hat sich behauptet; die Kritik ihrer leidenschaftlichsten Widersacher mußte ohnmächtig bleiben, solange sie nur zu verneinen wußte. Für berechtigt darf dagegen diejenige Kritik sich halten, die an ihre Methode positive wissenschaftliche und pädagogische Werte heranzubringen sucht, nicht um sie zu beseitigen — das ist nicht möglich und darf es nicht sein —, sondern um sie auszubauen.

Es war nötig, daß wir die Reform in ihrer ganzen Einseitigkeit erlebten, damit wir des Besten, das in ihr wohnt, in seiner höchsten und feinsten Ausbildung erst einmal teilhaftig wurden. Nun üben wir an dieser ihrer Einseitigkeit eine Kritik, in die wir die Würdigung ihres bleibenden Wertes einbeziehen, und eine solche Kritik stellt uns vor folgende Fragen:

1. Sollen wir einseitig nur die dialektischen und ästhetischen Kräfte ausnutzen, durch deren Pflege der neusprachliche Unterricht vorzugsweise weltmännischer Bildung dient? — Diese Frage ist für das humanistische Gymnasium zu bejahen, da ihm zur reichlichen Entwicklung wissenschaftlicher Befähigung und Gesinnung die alten Sprachen zur Verfügung stehen. Um des Ganzen willen sich bescheidend, tritt hier für das, was der altsprachliche Unterricht nicht mehr geben kann, der neusprachliche ergänzend ein.

2. Oder sind die neueren Sprachen denjenigen Fächern beizuzählen, welche durch Erziehung zu wissenschaftlicher Denkreife auf das Hochschulstudium vorbereiten? Und wenn diese Frage aus der Natur des

neusprachlichen Faches und um der Aufgabe willen zu bejahen ist, die es an den realistischen Anstalten notwendig erfüllen muß, so fragt es sich

3. Kann das Ziel sprachlich-wissenschaftlicher Bildung durch eine Methode erreicht werden, die das Wesen der Sprache als einer lebenden zur Geltung bringt? oder, mit dem Ziel der Reform im Auge: kann Sprachfertigkeit so erzielt werden, daß wissenschaftliche Schulung in den Gang der Spracherlernung einbegriffen ist?

Diese Frage ist ausschlaggebend für die Zukunft. Ist auch sie zu bejahen, so schließt die Zukunft des neusprachlichen Unterrichts alle Einseitigkeit aus. Sie beruht alsdann auf der Vereinigung zweier Strömungen in einem Bette zu einem lebensfähigen Strome und stellt die Zusammenhänge zwischen Unterricht und wissenschaftlicher Forschung wieder her. Sie darf als gesichert gelten, wenn der Sieg der Reform in der Prüfungsordnung wieder aufgehoben ist, es jedoch bei der „Notwendigkeit" bestehen bleibt, „daß die französische Sprache lebendig gelehrt und überliefert werde".

Wie versteht Goethe, der seine Worte stets sorglich abwägende, den Unterschied zwischen „lebendig lehren" und „lebendig überliefern"? Ich erkläre letzteres aus dem Geiste seiner Weltanschauung, in deren Reife es fällt, indem ich lese: als ein Lebendiges überliefern. Ein Lebendiges ist für Goethe ein Beseeltes, das Beseelte aber ist ihm kein Seiendes, sondern ein Werdendes. Daß er auch die Sprache ins „Werdende" einbezog, beweist das andre Wort, das er um dieselbe Zeit niederschrieb: „Die französischen Worte sind nicht aus geschriebenen lateinischen Worten entstanden, sondern aus gesprochenen." Das auf das „Lebendig Überliefern" angewendet, gibt der Synthese „lebendig gelehrt und überliefert werden" einen methodischen Sinn, der erst in unsern Tagen aktuell zu werden sich anschickt: unter ihrem Zeichen steht ein ganz neuer Begriff von wissenschaftlichem Sprachunterricht, für den „wissenschaftlich" gleich „logisch-formal" abgetan ist.

7.

Logische Schulung erfolgt im Sprachunterricht auf dieselbe Weise wie in den übrigen wissenschaftlichen Fächern: Beobachten, Kombinieren, Beschreiben, Einordnen sind die Betätigungen, an denen sie geübt wird. Ob ich nicht dulde, daß ein Schüler sagt „Städte sind Wien, Linz" usw., „ein rechtwinkliges Dreieck ist, wenn ..", oder ob ich einen syntaktisch lückenhaften französischen Satz, eine unzweckmäßig gefaßte Regel, eine ungenaue Übersetzung, eine ungeordnete Gedankenfolge in

Observe, Combine, describe, classify

der freien Arbeit zurückweise, es dient alles derselben Sache, der Schärfung des logischen Verstandes und des wissenschaftlichen Gewissens.

Man war früher andrer Ansicht und ist es zum Teil noch. Man sah die Sprache selbst als logische Kraftquelle an und die Grammatik, namentlich die lateinische, als die hohe Schule formaler Bildung. Es gibt heute noch überzeugte Humanisten, die dem Gymnasium aus diesem Grunde den Vorrang unter den Vorschulen der Universität, ja sogar ungelehrter Berufe zusprechen. Der Formenreichtum des Lateinischen und die damit zusammenhängende feine begriffliche Differenzierung sowie die, wie man meinte, strenge Gedankenfolge seines syntaktischen Aufbaues sollten seine Erlernung an und für sich zu einem formal-logischen Bildungsgang ersten Ranges, die Methode des lateinischen Unterrichts zum freilich nie zu erreichenden Vorbild auch derjenigen des neusprachlichen machen. In diesem Sinne ließ man als Ersatzfach fürs Lateinische an Realanstalten nicht das Französische, sondern die Mathematik gelten. Danach würde der Sprachunterricht als formal-logischer Bildungszweig in die unmittelbare Nähe des mathematisch-physikalischen zu rücken sein, eine Zusammenstellung, aus welcher ganz ohne weiteres der Irrtum erhellt, in dem die Vertreter grammatischer Deduktion als des Urquells logischer Unfehlbarkeit befangen waren oder sind.

Es gibt nur eine Möglichkeit wissenschaftlicher Deduktion: die mathematische; und wir haben nur die eine Möglichkeit denknotwendiger Beschreibung des Gegebenen, vom menschlichen Bewußtsein außer ihm selbst Gesetzten: die des mathematischen und physikalischen Gesetzes. Mathematik ist die Wissenschaft vom Denknotwendigen; im Bunde mit der Physik beschreibt sie die denknotwendigen Beziehungen von Voraussetzung und Folge, Ursache und Wirkung am gegebenen, vom menschlichen Denken, Fühlen und Wollen unabhängigen Objekt. Zwar auch die Sprache läßt sich als ein solches Gegebenes vom Bewußtsein absetzen und zum Objekt wissenschaftlicher Beschreibung machen, wobei sich dann aber herausstellt, daß sie der Deduktion keine Handhabe bietet, weil unser Erkennen nicht so weit reicht, daß wir die sprachliche Erscheinung auf die Formel des Axioms, des Gesetzes, überhaupt der Denknotwendigkeit bringen könnten. So meinen es die Vertreter des sprachlich-formalen Bildungsganges auch nicht; sie wollen, was ihnen vorschwebt, nicht durch wissenschaftliches Denken über die Sprache erreichen, sondern durch Nachdenken dessen, was in der Sprache denkt.

Als Ausdruck menschlichen Denkens ist nun aber die Sprache nicht ein dem menschlichen Bewußtsein Gegebenes, sondern ein im Bewußtsein

selbst Gewordenes. Am Werden der Sprache sind alle menschlichen Schaffenskräfte beteiligt: dem ordnenden Verstande weit voraus die gestaltende Phantasie, im Widerstreit mit ihm Gefühle verschiedenster Art. Sie ist ein vorwiegend poetisches Gebilde, ein Gebilde nicht aus Denknotwendigkeiten, sondern aus so vielen Denkmöglichkeiten, als es Anschauungsmöglichkeiten gibt. Victurus „der siegen wird": hier die in Zukunft wahrnehmbare Handlung, dort der gegenwärtige Zustand, in dem vincere als gebundene Energie enthalten ist — battre des mains „in die Hände klatschen": der eine sieht am selben Vorgang das Woher, der andre das Wohin der Bewegung — prendre au sérieux „ernst nehmen": Richtung der Tätigkeit gegen Modalität in der Beilegung der Eigenschaft.

Sprache ist Gestaltung in Bildern: nihil in intellectu, daher nihil in lingua, quod antea non fuerit in sensu. Das sprachliche Denken entlehnt seine Ausdrucksmittel der nämlichen Sinnenwelt, die auch Gegenstand des wissenschaftlichen Denkens ist, aber es nimmt auf eigene Weise dazu Stellung. Indem das wissenschaftliche Denken die Wahrheit im Objekt, d.h. in den Beziehungen der vom Bewußtsein abgesetzten Vorstellungen unter sich sucht, schließt es individuelle Vorstellungsmöglichkeiten aus und nimmt die Richtung auf das Überindividuelle, das Gesetzesnotwendige. Das sprachschöpferische Denken dagegen haftet an dem nicht nur von Individuum zu Individuum, sondern auch im Individuum wandelbaren, vom Objekt ausgehenden Zustande des Bewußtseins. Es nimmt seinen Ursprung in der subjektiven Wahrnehmung und Auffassung, im subjektiven Gestaltungsbedürfnis und Gestaltungsvermögen. Es wird nicht durch die Beschaffenheit des Objekts bestimmt, sondern durch die Beschaffenheit der gestaltenden Psyche: Sprache ist nicht eine exakt logische Funktion wie das wissenschaftliche Nachgestalten der Welt in der Beschreibung, sondern eine psychologische in der Gestaltung selbst, nämlich als Ausdruck seelischer, vom Eindruck bestimmter Zustände je nach Eindrucks- und Gestaltungsbeliebigkeiten.

Hierzu kann vom Standpunkte der deduktiven Grammatik und sprachlich-formalen Bildung aus geltend gemacht werden: wenn denn schon das grammatische Verhalten einer und derselben Sprache zu einem bestimmten Bewußtseinsvorgange von der nur aus ihrer besonderen Psyche begreiflichen Auffassung ausgeht, so hält sie doch diese Auffassung fest und verfährt auf ihrem Boden in der Summe analoger Denkvorgänge mit aller Folgerichtigkeit. Das Deutsche z. B. faßt die erzählende Wiedergabe einer Rede so auf, daß der Erzähler von sich aus zu ihrem Inhalte Stellung nimmt, indem er nämlich die Verantwortung dafür ab-

lehnt. Folglich bedient sich die Sprache in der indirekten Rede des Konjunktivs, und zwar von der Zeit des Erzählers aus, folglich im Präsens. Im Französischen wird im gleichen Falle an irgendwelche Verantwortlichkeit nicht mit gedacht, es wird Inhalt schlechthin als Inhalt berichtet. Folglich setzt es abhängige Reden in den Indikativ, und zwar von der Zeit des Redners aus, folglich nach der Vorschrift der Zeitenfolge. Die Abhängigkeit des deutschen indirekten Satzes ist durch den Konjunktiv gekennzeichnet, folglich lehnt er die Konjunktion „daß" ab. Im Französischen ist infolge des Indikativs der Nebensatz als solcher nicht kenntlich, folglich bedarf er der Konjunktion que.

Es ist richtig, daß ein Deutscher, der sich diese psychologische Auffassung angeeignet hat und folgerichtig danach verfährt, ohne grammatische Fehler sich durch die französische indirekte Rede hindurchwinden wird, aber doch auf die Gefahr hin, da unfranzösisch zu werden, wo in längerem Zusammenhange dem Franzosen die grammatische Geduld reißt, so daß er indirekte Sätze wie Hauptsätze aneinanderreiht, ohne que, aber immer noch im Verhältnis der Abhängigkeit, also der Zeitenfolge entsprechend. Er macht dann die Erfahrung, von der Walter gerne spricht, wenn er sich gegen die grammatisierende Übersetzerei wendet: 'That is all grammatically right, but we don't say so' (S. 65).

Mit unfehlbarer Sicherheit muß das Vertrauen auf deduktive Zuverlässigkeit des sprachlichen Denkens da irreführen, wo eine Auffassung die andre kreuzt. Es zeigt sich dann, wie schlüpfrig der Boden sprachlicher Analogie ist. Vous croyez qu'on vous passera une pareille imprudence? Der „formal-logisch" erforderte Konjunktiv würde in plumper Weise die Ironie aufheben, die in die fragende Wiederholung eines vorausgesetzten je crois qu'on me passera etc. gelegt wird. — Vous vous étonnez de ce que je suis content de mon sort? Der que-Satz gibt den Inhalt des ce an; Inhalt wird als solcher festgestellt und verlangt daher den Indikativ; die Konstruktion wird eigens zu dem Zwecke gewählt, nachdrücklich hervorzuheben, „daß ich usw. zufrieden bin". Über diese Logik der Konstruktion trägt in son père et sa mère avaient consenti à ce qu'elle accomplît sa mission die an consentir haftende Vorstellung gleichwohl den Sieg davon, obgleich (nach Littré) der Objektsatz nach consentir das Gewöhnliche ist. Je m'attends à ce que vous fassiez ist noch auffälliger, da man in bestimmter Erwartung sogar sagen kann: je m'attends que vous ferez ce que je viens de vous dire. — Il valait mieux affronter une perte d'argent que de mener cette existence zeigt Wandel der Auffassung im selben Satz. — Die mit craindre verbundene Ablehnung bringt im Nebensatze nur die

Schriftsprache zum Ausdruck: in der Auffassung unterscheiden sich Gelehrt und Ungelehrt. — Chercher „kreisen" ist transitives Verbum geworden. — Mit être résolu, consentir u. a. verband sich einst die Vorstellung eines Woher (de), jetzt eines Wohin (à). — J'ai fait une expérience. Die passivische Aussage kommt nur noch in une expérience que j'ai faite zur Geltung. — Quoi qu'il en soit, quid quod íllu(d) inde sit statt est: die Doppelung des Relativs wurde im Lateinischen als Zeichen der Irrealität aufgefaßt, nicht mehr im Französischen; und was dergleichen Beispiele mehr eines Wandels der Auffassung im Wandel der Zeit sind.

Auf die Erscheinungen zeitlichen Wandels mit den Schülern einzugehen, ist auf Schritt und Tritt Veranlassung, und sie läßt sich unter keinen Umständen von der Hand weisen, sollen sie überhaupt französisch denken, das heißt das Französische von innen heraus verstehen und gebrauchen lernen.

Wir begegnen Erscheinungen des Laut- und Formenwandels z. B. bei der Erklärung von encore und or (encor), der Femininbildung in anima: âme, bona: bonne ähnlich thüringisch mundartlichem Jena: Jene, oder der Bildung des Futurums, finire habeo: finirai, überhaupt der Umgehung lateinischer Formenfülle durch die Umschreibung mit habere ähnlich deutschem „tun" in der Kinder- und Volkssprache, die in der Umgangssprache zum Ersatz des Passé défini durch das Passé indéfini führt, und wir verstehen sie und manches andre wie z. B. fromage aus formaticum als Anpassungen an die geringere physische und psychische Energie des ungebildeten Volkes. Ebendahin zählen wir als Anpassungen an die Sprachgeläufigkeit gewisse Anzeichen vom Walten eines psychologischen Beharrungsgesetzes wie grand' mère, la und le grand-croix, oder les mœurs, les chefs neben les cœurs, les bœufs, ebendahin Angleichungen wie viendrai an viens, enverrai an verrai, il cueille an ils cueillent zum Unterschied von il bout, das sich neben dem selteneren ils bouillent behauptete. — Die Zusammenstellung von Wortsippen führt im Sinne des Goetheschen Mottos zur Unterscheidung des Erbwortes vom Buchwort (outil, ustensile) oder auf Kasusrelikte (l'on, sire). — Als Anpassungen an die Sprachgeläufigkeit und den Wohllaut erscheinen Auslautrelikte (ont-ils) oder Neubildungen (cuirs, pataquès) in der Bindung, oder, in das Gebiet des syntaktischen Wandels hinübergreifend, die Beharrung des de in résolu d'envahir; desgleichen das Eindringen des Gleitlauts (holdrio) in voudrions usw. — Die Unterscheidung des Erbwortes vom Buchwort führt nach andrer Seite (chétif, captif) auf die Erklärung des Lautwandels aus physiologischer

Anpassung der Sprache an den Wechsel der Artikulationsbasis, auf deren — auch nach der Verpflanzung des Vorfranzösischen in die neue, gallische Heimat — fortdauernden Wandel aus Molièreschen Reimen oder Rechtschreibungsrelikten (cueille, poêle) gelegentlich ein Streiflicht fällt.

Bedeutungswandel tritt bei der Erklärung von dans la rue als Anpassung an eine Volksphantasie entgegen, die in den Straßen der Stadt die zwischen Häusern gezogenen Furchen (ruga) wie Runzeln im Antlitz der Landschaft erblickte; in andern Fällen als Anpassung an das Bedürfnis nach dem Ausdrucksmittel für unrömische Volkssitte (die römische gens und der Klan, ‚la meie gent averse', das Vasallenheer und danach les gens im weitesten Sinne mit Beharrung des lat. gentes in droit des gens). — Réussir à soumettre bringe ich hier trotz seines unfranzösischen Ursprungs wegen seiner Häufigkeit und der Schwierigkeit seines Gebrauchs für die Schüler, die den verstandesgemäßen Anhalt indes aus der Erklärung entnehmen: „wiederhervorgehen (issue) zum Unterwerfen", nämlich aus der durch das Vorhaben geschaffenen schwierigen Lage. Es gestattet einen tieferen Blick in die nach dem Ausdruck ringende romanische Volksseele, für die contingere und succedere verloren waren, anderseits chétif aus captivus in ihr Gefühlsleben.

Historisches Verständnis ist der unentbehrliche Ariadnefaden durch das Labyrinth des Artikelgebrauchs. Es setzt den Bedeutungswandel des hinweisenden Für- und des Zahlwortes in der weiter als im Englischen und Deutschen gehenden Abschwächung (garder le silence) zum Artikel in unmittelbare Beziehung zum Verlust der lateinischen Flexionsendungen. In der Eulaliasequenz, die sich zur teilweisen Mitteilung an die Prima besonders eignet, tritt der Artikel noch emphatisch auf: „jene Gottesfeinde", „jene schlechten Ratgeber" (‚ces' méchants conseillers). Sein allmähliches Umsichgreifen scheint im Verhältnis zum wachsenden Bedürfnis nach Sprachdeutlichkeit zu stehen. In festgeprägten, durch den täglichen Gebrauch fortlebenden, eindeutigen Wendungen konnte demnach der artikellose Urzustand beharren: tu es bonne fille, va! (buona pulcella fut Eulalia), en ciel (qui maint sus en ciel), prêter serment usw., usw. — Neben roi de France, porcelaine de Saxe, venir d'Angleterre stehen empereur de la Chine, bronze du Japon, venir du Maroc: die Beharrung des altfranzösischen Zustandes besteht nicht für Ländernamen, die nach der altfranzösischen Zeit aufgetaucht sind, wie man statt Namen „überseeischer" oder (Plattner § 285) „entlegener" Länder sagen sollte.

Man sollte auch nicht „Genetiv des Teilungsartikels" sagen. Der Teilungs-„Artikel" ist das Zeichen für den Nominativ und Akkusativ

der Teilform: il faut de l'argent „es fehlt von dem Gelde her", d. h. von allem Geld überhaupt. Die urfranzösische Teilform beharrt in ni or ni argent (ne por or ned argent ne paramenz), in parler d'or und dem, was man als „Genetiv der Teilform" bezeichnen sollte, wenn man denn, um es kurz zu machen, zur Kasusbezeichnung greifen will.

Aber daß man sich dabei nicht vergreife! Da steht z. B. dem Französischdenken, das für den Schüler ein Mittel zur Spracherlernung sein soll, ein sogenannter „Dativ der Zugehörigkeit" im Wege: pot à lait, pot au lait. Letzteres ist für Verstand und Gebrauch ein für allemal festgelegt, wenn wir es mit Berthe au Grand Pied zu la dame o le cler vis stellen: od = apud, le pot au lait „der Topf mit der Milch". In un pot à lait gibt à = ad die Richtung im Sinne der Zweckbestimmung an, lait ist alte Teilform: „ein Topf für Milch".

Das wissenschaftliche Verfahren ist zur Spracherlernung überall das kürzeste. Wieviel umständliche Erklärung wird im eben genannten Falle durch die etymologische Übersetzung erspart oder durch „vollständige Beschreibung auf dem kürzesten Wege" im folgenden. Weiß der Schüler, daß in Eigennamen wie fête-Dieu als von alters her geprägten Münzen der altfranzösische Possessivkasus beharrt (li deo inimi), der als solcher nur von Personennamen gebildet werden konnte, so gliedern sich ihm an den einen alle andern (code Napoléon, rue Rousselet, division Desaix, la St. Michel) zwanglos und selbstverständlich an. Wenn nicht, so muß er — es ist nicht ganz leicht — „nachschlagen", wo er — etwa bei Plattner, „Teil I, Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht" — Auskunft findet, und hat er sich glücklich zum § 288 durchbugsiert, so mag er zusehen, wie er sich aus der unnatürlichen Unterscheidung in Gattungsnamen („örtliche, militärischer Verbände" usw.) herauskennt, an der die unvermittelte Bestimmung durch einen Personennamen haften soll. Dieses übt seine Geduld, jenes seinen Verstand.

Und dann:

„Wie alles sich zum Ganzen webt,
Eins in dem andern wirkt und lebt,"

statt sich in Paragraphen auseinanderzulösen! Wenn ich mir durch den Kopf gehen lasse, wie ich über irgendein französisches Wort, z. B. cueillir, eine Monographie abfassen würde, so erscheint es mir als ein solcher Knäuel von Bedingtheiten, hat in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen so vieles von im Voraus nicht Anzunehmendem neben und hinter sich, von dem es, um verständlich zu sein, nicht zu trennen ist, daß ein durch Zeiträume verzweigtes Netz entstünde, über dem mir das Vertrauen zur sprachlichen Logik vergeht. Und nicht nur zu ihr,

sondern auch zum Sprachgefühl. Denn welches Gefühl ist nun das richtige, zu „entwickelnde", dasjenige, dem queut wie bout „richtig" ist, oder cueille wie cueillent; colloit wie conduit oder cueilli wie fini; cueillerai wie finerai oder (17. Jahrhundert) cueillirai wie finirai oder wieder cueillerai trotz finirai?

Ein Webstuhl ohne Anfang und Ende, der „sausende Webstuhl der Zeit", daran einen nicht zu entwirrenden Zettel der Anpassung Fäden des Wandels und der Beharrung durchschießen, so entsteht aus rätselhafter Hand die Sprache, hineingewirkt in „der Gottheit lebendiges Kleid". Der Schüler, dem sie in dieser naturgewachsenen Gestalt „überliefert" wird, bleibt nicht im Unklaren, wo er treibt, wenn er Französisch lernt: er kennt Wandel und Beharrung und das zweckbestimmende Walten der Anpassung als Grunderscheinungen des „Werdenden, das ewig wirkt und lebt", und fühlt sich mitten in der Wissenschaft vom Leben.

8.

Der biogenetische Sprachunterricht ist noch in den Anfängen. Ausgebaut und durchgeführt wurde er zuerst von einzelnen Neuhumanisten, im Griechischen vor dem Lateinischen, für welch letzteres indessen das erste biogenetische Schulbuch vorliegt (H. Werner, „Lateinische Grammatik", 1912). Ein französisches Unterrichtswerk auf wissenschaftlicher Grundlage erwarten wir von Strohmeyer.

Schon in den achtziger Jahren (1886 in zweiter Auflage) entstand unter den Augen Adolf Toblers die „Französische Schulgrammatik für die Oberstufen" von Dr. Curt Schaefer. Sie verfolgt den Grundsatz, „die Errungenschaften der romanischen Sprachwissenschaft der Schule dienstbar zu machen, insoweit als dieselben der formalen Ausbildung des Schülers förderlich sind und dazu dienen, ihn in den Geist der Sprache einzuführen und ihm den organischen Bau derselben zu veranschaulichen". Durch ihre „vermittelnde" Absicht, den grammatischen Unterricht zugleich „interessant", „das Verständnis für Geist und Wesen der Sprache erweckend" und nach dem „Vorbild der altsprachlichen Lehrbücher" „formal bildend" zu gestalten, wird die Arbeit Schaefers zum denkwürdigen Zeichen einer Übergangszeit.

Dem Neuhumanismus voraus regte sich so biogenetisches Bestreben im neusprachlichen Unterricht schon mit dem Augenblicke, wo die romanische Wissenschaft die Vorbildung der Lehramtskandidaten in die Hand nahm. Bei der Fülle der Arbeit, die zur Hebung der neusprach-

lichen Fächer zu bewältigen war, wurde es durch die Energie, mit welcher die Reform das Nächstliegende in Angriff nahm, niedergehalten, doch nie völlig unterdrückt. Auch wird sich eine Lebensäußerung, die im Wesen der Sache beruht und mit Naturgewalt unaufhörlich von innen heraus drängt und treibt, auf die Dauer ihr natürliches Daseinsrecht nicht schmälern lassen. Das Französische muß mit seinem Anspruche, als ein Lebendiges überliefert zu werden, schließlich deshalb durchdringen, weil es von allen Sprachen, die wir auf der Schule treiben, diejenige ist, die mit der ausgesprochensten Selbstverständlichkeit zur biogenetischen Beschreibung auffordert — aber nicht etwa aus dem Hauptgrunde, weil es im Lateinischen vor allen die zugänglichste Quelle voraushat. Es gibt auch eine Biogenese der französischen Sprache — bereits Schaefer geht davon aus — ohne lateinische Vorkenntnisse; das Verfahren, das ich hier vertrete, ist in der Praxis der Oberrealschule ausgereift. Darüber bin ich nicht ganz verstanden worden. Zu meinem früheren Artikel hat man mir bemerkt, diese Lehrweise eigne sich mehr für Realgymnasien als für lateinlose Schulen. Der Einwand kommt von so beachtenswerter Seite, daß ich es für sachdienlich halte, darauf einzugehen.

Selbstverständlich verkenne ich die starke Nötigung nicht, die von der Kenntnis des Lateinischen auf eine geschichtliche Ableitung des Französischen ausgeht. Ich erlebe sie ja in jeder Stunde an den Gymnasiasten, mehr an den Hindernissen als der Förderung, die ihr Latein ihnen fürs Französische bereitet, wenn sie z. B. mittere und mettre durcheinanderwerfen. Dann sind wir sogleich mitten in Betrachtungen über den ihnen so verhängnisvollen Bedeutungswandel: ponere ging verloren, bis auf den Anteil, den es an poser (pausare) haben mag; locare nahm den engeren Sinn = „unterbringen, vermieten", collocare = „zur Ruhe legen, betten" an; für alle trat als Erbwort mettre, als Ableitung von place (platea) erst spät placer ein, den Ersatz für mittere gab envoyer von voie = veha = via her. — Advenir, dessen eingeschränkte Bedeutung gleichfalls Anlaß zum Irrtum gibt, ist gelehrten Ursprungs; statt advenire setzte sich beim Volk das kommißmäßige adripare durch. — Oder: Quidquid agis wird von einem Primaner im Tempus nicht übel mit quoi que tu feras übersetzt, und es muß auf den syntaktischen Wandel eingegangen werden, der in der Auffassung des französischen Relativsatzes als eines von quoi losgelösten Konzessivsatzes (quid, quod agis) besteht und wegen der modalen Indifferenz des Relativums nicht ohne Wirkung auf den Modus des Verbums bleibt. Allein, biogenetisch verfährt man auch schon, wenn man dem Oberrealschüler arriver mit

rive zusammenstellt, oder wenn man, statt mit Plattner (§ 370) ein unsprachliches quoi que als „pronomen indefinitum" zu behandeln, quoi que tu fasses unter die Fälle des Konjunktivs im Relativsatze aufnimmt.

Braucht man einmal wirkliches Latein, z. B. als Grundlage für die Behandlung des Artikels oder um zu zeigen, wie im Konditionalsatze bereits der lateinischen Volkssprache die Konjunktion si als Moduszeichen ausreichte, oder um mit „Marstag", „Jupiterstag" neben „Sabbattag" und „Tag des Herrn" oder mit pays, paysan, païen ein Stück Kulturgeschichte zu skizzieren, so ist mit wenigen Worten das Unentbehrlichste zur Anschauung gebracht. Überdies sind wir mit Inschriften, Zitaten, Fremdwörtern hinlänglich versorgt, um wegen ein paar lateinischer Brocken aus nächster Nähe nicht in Verlegenheit zu geraten. Meistens aber ist auch das nicht einmal nötig. Wenn z. B. der Quartaner mit „Erinnerung der Kindheit" für souvenir d'enfance nicht durchkommt, so nimmt er's biogenetisch, indem er buchstabiert: „eine Erinnerung von Kindheit her", und „Kindheitserinnerung" macht sich nun ganz von selbst. Dafür gibt es kein Latein.

Eine Sprache hat ihr freilich geschichtlich bedingtes, aber doch ihr pulsierendes Leben, und wenn wir die sprachliche Erscheinung als Äußerung dieses Lebens entwickeln und beschreiben, so fassen wir sie biogenetisch auf. Wir geben dann dem Schüler gewissermaßen gleich das Ergebnis des historischen Exempels, statt es mit ihm durchzurechnen. So werden Sinn und Gebrauch der Konjunktionen aus der Parataxe entwickelt, so auch nach der historischen Grammatik konjugiert: das Präsens von finir wird so gebildet, daß man die Endungen s, s, t usw. an den durch iss erweiterten Stamm hängt und vor konsonantischer Endung den Stammkonsonanten streicht; der Stammvokal ist nur in stammbetonten Formen veränderlich; venir hat ein stammbetontes Passé défini; das Futurum besteht aus dem Infinitiv und dem Präsens von avoir; viendrai ist von viens hergeleitet. — Oder: Le fermier a une petite maison. Quelle maison est la maison du fermier? La maison du fermier est une petite maison: Comment est la maison du fermier? La maison du fermier est petite. Auf den Fehler je trouve cette réponse insolent erfolgt dann mit der Zeit die biogenetische Zurechtweisung: la réponse est une réponse insolente, und im verwandten Falle la bonne vieille ne se sera pas remise votre visage heißt es wiederum durchaus biogenetisch la vieille n'est pas une vieille remise, oder le visage est un visage remis oder, wenn der Gebrauch des Partizips völlig aufgeklärt ist: „remis wird vom nachfolgenden Ak-

kusativ ausgesagt". Auf diese Weise läßt sich manches im selben Denkvorgang vereinigen.

Halten wir einen Augenblick an der Einrichtung des Part. perf. pass. fest: wie denn kommt ihre Biogenesis in die Schulstunde herein? Es ist immer dieselbe Ursache. Man sitzt vor dem § 280 bei Plattner und fragt sich: wie bringst du das so in die Köpfe, daß sie's nun auf jeden Einzelfall sofort anwenden, ohne im Gedächtnis oder der Paragraphensammlung nachschlagen zu müssen? Und man fängt es nach dem an, wie's vom Lateinischen her fortlebt, und knüpft an die Sätze la dernière vache a été vendue, on a vendu la dernière vache die Frage an: wovon wird das Partizip vendu ausgesagt? Reine Induktion von Mund zu Ohr bringt dann an Fällen wie l'île qu'on a découverte zunächst die Erkenntnis zustande: das Partizip richtet sich nach dem Satzgliede, von dem es passivisch ausgesagt ist. — Eine Erkenntnis braucht man nicht zu buchen. Sie wird in diesem Falle nun freilich durch on a vendu la dernière vache gekreuzt. Aber die Einschränkung, die „Ausnahme von der Regel", die hier durch den Abschluß der Induktion auf Grund des Schriftbildes gefunden wird, ist kein Naturgewächs; sie ist eine Korrektur, von den Grammatikern aus Zweckmäßigkeitsgründen (man kann vendu nach dem Diktat nicht einrichten) an etwas verfügt, das in der Sprache ursprünglich fortlebte, und das sich an ein paar italienischen oder altfranzösischen Worten (et at ceinte s'espée) ohne Voraussetzung italienischer oder altfranzösischer Kenntnisse leicht veranschaulichen läßt. Die vollständige Beschreibung lautet nun: Das Partizip richtet sich nach dem Satzgliede, von dem es passivisch ausgesagt ist, außer nach dem ihm folgenden Akkusativobjekt. Sie ist symbolisch für den der französischen Schriftsprache besonders eigenen Entwicklungsgang aus Volksmund durch Gelehrtenhände, von dem aber nicht die Rede wäre, wenn ein Verständnis dafür es dem Schüler nicht ermöglichte, den Einzelfall fortan so in sich zu erleben, wie er in der Sprache lebt, statt daß er ihn sich jedesmal mit Hilfe eines mechanischen Regelapparates zurechtsucht.

Dabei muß es grundsätzlich verbleiben! Alle Biogenese leitet ihr Daseinsrecht in der Schule nur aus der „inneren Nötigung" her, mit der sie sich um des lebendig wirksamen Verständnisses willen aufdrängt. Wir verspüren bei der Aufstellung dieses Grundsatzes durchaus die Wohltat der Reform. Indem sie statt unfruchtbaren Grammatisierens wirkliches Können als Ziel des neusprachlichen Unterrichts vorzeichnet, zieht sie stillschweigend die Richtschnur auch nach der andern Seite gegen unschulmäßiges Behagen an gelehrten Exkursen, an dem es keineswegs

immer gefehlt hat. Man soll nicht „interessant" unterrichten wollen. Sachlichkeit, praktischer Griff, wissenschaftlicher Geist bilden die unauflösliche didaktische Dreieinheit; ihre Macht über die Geister ist so groß, daß sie uns ohne Liebeswerben die lebendige Mitarbeit der Bildungstemperamente sichert. Wenn wir die haben, dürfen wir schon sehr zufrieden sein.

Nicht also deshalb, weil er eine Stütze an den lateinischen Vorkenntnissen der Schüler findet, ist der französische Unterricht mehr als die andern sprachlichen Fächer für biogenetische Ausgestaltung geeignet, sondern aus einem andern Grunde, der aus dem Verhältnis der Sprachwissenschaft zur Biologie hervorgeht.

Ich knüpfe die Betrachtung an ein biologisches Werk an, welches zu dem Erziehlichsten gehört, was man in die Hand nehmen kann; ein Werk, auf das man auch die leidenschaftlichen Wahrheitsucher unter den Schülern verweisen sollte, weil es ihnen gerade mit derjenigen Wahrheit am offensten dient, vor der ihre „Welträtsel" allen Grund haben, sich auf das vollkommenste zu verschließen. Weismanns „Vorträge über Deszendenztheorie" stehen deshalb als wissenschaftliches und sittliches Vorbild da, weil hier ein von seiner Überzeugung „es ist alles Auslese" ehrlich durchdrungener Gelehrter, nicht minder ehrlich vor seinem wissenschaftlichen Gewissen, bei der Begründung seiner Theorie es nirgend unterläßt, darauf hinzuweisen: es ist alles Hypothese.

Der Sprachbiologie bleibt ein solches Bekenntnis erspart, sie hat Erfahrungsboden unter den Füßen. Wohl sieht auch der Romanist sich oft dazu gedrängt, auf die Erklärung einer Tatsache zu verzichten oder sich zurückhaltend in ein „es kann so sein" oder „es muß so sein" zu fassen — Hypothesen sind die Leitsterne aller Forschung —, aber der letzte Grund und Boden, auf dem sein Forschen Fuß faßt, ist das „es ist so" des Goethischen Mottos. Zudem hat sein entwicklungsgeschichtliches Material vor dem des Biologen den Vorzug verhältnismäßig vollständigeren und lückenloseren Bestandes und, immer verhältnismäßig, übersichtlicher örtlicher und zeitlicher Bestimmbarkeit innerhalb eines umschriebenen Zeitraumes, vor dem altsprachlichen hat es das vollere Licht voraus, das seine Ursprünge erhellt, vor dem englischen gedrängtere Einheitlichkeit und Geschlossenheit.

Das Französische eignet sich zur schulmäßigen Behandlung als biologischer Lehrzweig also deshalb in besonderer Weise, weil es erlaubt, Biologie in beliebigem Umfange auf festem Erfahrungsboden zu treiben, auf Schwankendes und Unaufklärliches aber nur insoweit sich einzulassen, als es erzieherischer Absicht entspricht, oder als die Wißbe-

gierde mitdenkender Bildungstemperamente es aus freiem Antriebe fordert. Es geht darin zu wie auf erdkundlichen oder biologischen Exkursionen; der unbefangene Blick regsamer Jugend stößt mitunter aufs Unverhofft-Willkommene, dem der Unterrichtende gelegentlich Anregung zum Ausbau des eigenen Wissens und das ermutigende Gefühl einer zwischen seinen Schülern und ihm bestehenden Gemeinschaft im Verlangen nach Wahrheit verdankt, oder dem er gegebenenfalls auch deshalb nicht ungern nachgibt, weil dem Erzieher ab und zu der Hinweis auf das Problematische in seine Kreise taugt.

Aus dem, was dem französischen Unterricht als biologischem Fach zum eigenen Vorteil gereicht, erwächst der Biologie überhaupt, also auch der naturwissenschaftlichen, ein ganz bestimmter Gewinn. Der Schwesterwissenschaft vom Leben kommt die Sprachforschung ergänzend und bestätigend zu Hilfe, wenn sie als Erfahrungstatsache überliefert, was jene als Hypothese höchstens durch das Experiment zu stützen vermag. Ich wies in meinem Artikel darauf hin, daß die Geschichte der französischen Sprache der klassische Erfahrungsboden für die de Vriessche Mutationstheorie ist, und bin nun in die Lage versetzt worden, mich auch darüber rechtfertigen zu müssen.

Durch die Aussaat einer Nachtkerzenart in großem Umfange erzielte de Vries scheinbar unvermittelte Übergänge zu völlig neuen fortpflanzungsfähigen Arten und gab damit einen Anhalt des Verständnisses für den plötzlichen Wechsel fossiler Arten, der in so auffälliger Weise die Aufeinanderfolge der erdgeschichtlichen Formationen begleitet und die Aufstellung von Stammbäumen erschwert. Cuvier gründete auf diese Erscheinung seinen Glauben an die Konstanz der Arten und seine erdgeschichtliche Katastrophentheorie. Saint-Hilaire und Goethe, dem seine Beobachtungen zur Morphologie den Blick für alle Lebensphänomene geweitet hatten, traten dem mit dem Deszendenzgedanken entgegen, der durch Darwin zum Siege geführt wurde, und zu dessen tieferer Begründung das de Vriessche Mutationsexperiment dienen soll.

Der Goethe-Darwinsche Deszendenzgedanke setzt Stetigkeit im Wandel voraus. Mutation bedeutet nicht Unterbrechung der Stetigkeit, sondern Beschleunigung des Wandels; sie muß ebensowohl wie der allmählich fortschreitende sogenannte fluktuierende Wandel in der Keimanlage vorgesehen sein. Die Erklärung der Mutation aus der Keimanlage ist das eigentliche biologische Problem des de Vriesschen Versuchs.

Eine Art Lösung zu diesem Problem aus der Erfahrung liegt in der Sprachforschung vor. Durch die Aussaat des Vulgärlateins über den weiten Raum der römischen Provinzen und ihrer Bevölkerungsdistrikte

entstanden in verhältnismäßig kurzer Zeit neue Sprachen und Mundarten, die sich zum Lateinischen verhalten wie ebensoviele neue Arten und Abarten zur Art der Aussaat. Die romanische Forschung beschäftigt sich ganz besonders damit, Licht in das Dunkel der Jahrhunderte zu bringen, innerhalb deren der Umschwung sich vollzog, das heißt, wenn irgend möglich, das Französische so auf seine Keimanlagen zurückzuführen, daß Vorfranzösisch und Spätlateinisch begrifflich ineinander fließen.

Dem Auge, das im Mutationsvorgange diesem Moment der Stetigkeit nachspürt, verundeutlicht sich nun ganz von selbst das charakteristische Bild der Mutation als solcher, und es entsteht vom Entwicklungsgang der französischen Sprache der Eindruck, er sei „eine kontinuierliche Entwicklung von der Umgangssprache der alten Römer, dem sogenannten Vulgärlatein, bis herab auf das moderne Französisch" (Voretzsch, Einf. S. 1). Das schließt indes meine Auffassung nicht aus; die Aufstellung französischer Stammbäume liefert unverkennbare Mutationsbelege. Wenn wir in Verfolgung der lateinischen Entwicklung bis zu den vorfranzösischen Keimworten kavu (caput), ovu (ovum), veha (viam) kommen, so geht von da ein Sprung hinüber zu tschief, uef, veie, zu dem der Keim nicht mehr im Lateinischen, sondern in einem Wechsel der Artikulation als Folge der Verpflanzung angelegt ist. Die Heranziehung fränkischer Wörter macht den Vorgang noch deutlicher: faudestuel aus faldastôl, brü aus brûtis sind unverfälschte Mutationen infolge von Verpflanzung — ‚haben Sie eine tür (un tour) gemacht?' fragte mich meine Münstertaler Wirtin. — Es ergibt sich folgendes Schema: caput fluktuiert zu cavu, mit dem die Art in der Mutation zur neuen Art abstirbt; diese tritt mit tschief hervor und fluktuiert nun weiter bis herab auf chef.

Wir schließen mittels lautphysiologischer Beobachtung auf die Umstände, unter denen im Wechsel von „Bewegung, Akzent, Ton", in Vorgängen der Brechung, Dehnung, der Artikulationssteigerung, -schwächung, -verlegung, des Silbenschwundes und -zuwachses ruckweise entscheidende Wendungen eintraten, und das Ergebnis der Dinge, wenn sie auch im Nebel der Zeit vom sechsten zum siebenten Jahrhundert hinüber vor sich gingen, hinterläßt ein Gesamtbild, das dem Ergebnis des de Vriesschen Versuchs entspricht. Der Gesamteindruck einer Mutation vom Vulgärlatein zum Französischen wird noch verstärkt, wenn man von physiologischen Vorgängen den Blick auf psychologische in der Auslese des Wortschatzes hinüberlenkt. Hier besteht die Mutation darin, daß von jetzt ab allgemeines Sprachgut wird, was bis dahin mehr oder weniger

bewußte Abweichung vom allgemeinen Gebrauch und zum Teil Privileg des niedrigsten Volkshumors gewesen war. Man denkt sich jemanden, der unter irgendwelchen Umständen eine fremde Sprache mit imitativer Ahnungslosigkeit aus ihrem Rotwelsch gelernt hat und sie spricht, als ob es eine Kultursprache wäre: „schieb den Deckel auf die Scherbe" (testa, tête); „wenn du in der Rille gelandet bist" (arrivé dans la rue); „ich hab' ihn auf die Ziehe geschickt" (je l'ai mis sur la voie — veha). Je drastischer die Beispiele, um so lehrreicher für den Vorgang, um den sich's handelt.

Soll man jedoch Dingen, die auf den Gebrauch des Französischen nur losen Bezug haben, Rücksicht im Unterricht schenken? Die Nötigung ergeht dieses Mal von andrer Seite: einmal von der Notwendigkeit einheitlichen Bildungsganges und der daraus hervorgehenden Zusammengliederung der Wissenschaften vom Leben. Sie sind dazu da, sich gegenseitig zu ergänzen und zu durchdringen, wozu das Mutationsthema eine der Veranlassungen abgibt. Außerdem legt die fortwährend hereinzuziehende Biogenese nachdenklichen Gemütern ganz von selbst die Frage auf die Lippen: „wie ist eigentlich die französische Sprache entstanden?" Aller Biologie wohnt das inne: auf einer Schwarzwaldwanderung der Oberprima war das Sammeln von Beobachtungen so fortgegangen, bis am zweiten Abend beim Wein die Frage herausrückte: „Herr Professor, wie ist eigentlich der Schwarzwald entstanden?" Zwei Fragen, doch Frucht von einem Stamme.

Aber auch aus dem französischen Unterrichte für sich ergeht eine Nötigung. Die französische Sprache ist durch eine zweite Mutation großen Stils hindurchgegangen, als sie ihrem mittelalterlichen Kulturfrieden entrissen und zum Ausdrucksmittel der hereinflutenden Geisteswelt der Renaissance emporgerafft wurde. Unerläßliche Proben aus Rabelais und Malherbe, namentlich die Vertiefung in Molière, daneben wohl auch die praktische Synonymik (Fälle wie boire de l'eau und prendre le thé, jouer un rôle und faire figure) drängen dem Unterricht ihre nähere Betrachtung auf, und sie wird in ihrem teils höfisch-akademischen, teils nationalbewußten Wesen erst voll verständlich, wenn wir sie gegen die Naturwüchsigkeit der ersten gehörig absetzen:

‚... l'impropriété d'un mot sauvage et bas
Qu'en termes décisifs condamne Vaugelas!'

Martine und Philaminte, Volk und Akademie, Verkehrssprache und le bon usage, der vom Minister der erstern zugebilligte, von der strengen Hüterin der Tradition wieder verbotene „Fehler" une expérience que

j'ai fait, dieser ganze charakteristische Gegensatz zwischen der sprachentwickelnden Schicht und der für den „sausenden Webstuhl der Zeit" tauben konservativen Minorität, alles, was wir über das ureigenste Leben gerade dieser Sprache, die sie lernen, den Schülern zu geben schuldig sind, hängt mit den beiden geschichtlichen Angelpunkten ihres Werdens zur heutigen Gestalt zusammen. — Und möchte eines nebenher nicht ganz vergessen sein: indem wir ihm die Geschichte der Sprache durchhellen, führen wir den künftigen Studenten der neueren Sprachen bis an das Tor, durch welches er auf das Forschungsgebiet seiner Wahl frei hinaussieht, ein für die Vorschule der Universität mit in Betracht zu ziehender Gewinn!

Dem Verhältnis der Sprachforschung zur Biologie gewinnt der pädagogische Betrachter schließlich einen letzten für die Gestaltung seines Unterrichts fruchtbaren Gesichtspunkt ab, wenn er die Natur des für sich genommenen Forschungsobjektes ins Auge faßt. Das sprachbiologische Objekt ist dem naturwissenschaftlichen im tieferen Grunde wesensverwandt. Auch die Sprache ist ein Naturgewordenes und als Gegenstand physiologischer Erkenntnis in die engere organische Welt der Naturwissenschaft einbegriffen. Doch zieht die Sprachwissenschaft die Grenzen der Lebenserforschung weiter: Sprache ist ihr ein in das Werden der menschlichen Natur einbegriffenes Stück Natur. Das Französisch, das wir mit unsern Schülern lernen, ist der durch den allgemeinen Gebrauch beglaubigte naturgewollte Ausdruck einer Gesamtpsyche, für deren Werden die Forschung das Walten von Naturgesetzen mit demselben Glaubensrechte fordert, wie für das Werden alles Lebendigen überhaupt. Ein Unterschied gegenüber der Wissenschaft vom Triebleben besteht dann insofern, als die Sprachforschung in ihrem Objekt einen Ausschnitt aus der Natur in Gedankenbahnen werden sieht, die im eignen Denken nachzuerleben, am eignen Denken zu messen dem Forscher verstattet ist. Das bestimmt ein unterschiedliches Verhältnis beider Wissenszweige zur Philosophie.

9.

Ein bestimmtes Verhältnis zur Philosophie ist allen Wissenschaften gemein; es beruht auf der Frage: was ist Wahrheit? und besteht in der kritischen Beziehung der Lehre auf ihren Erfahrungsgehalt. Eine folgerichtig zu Ende geführte derartige Beziehung der Erkenntnis auf das menschliche Erkenntnisvermögen kann aus dem erkenntniskritischen

ins metaphysische Gebiet hinüberleiten: auf Grund exakter Analyse seines Naturgesetzes gab Galilei das Vorbild einer neuen Art zu philosophieren, das der induktiven Metaphysik.

Dieses allgemeinwissenschaftliche Verhältnis eines Einzelzweigs der Forschung zur Philosophie nimmt durch die besondre Natur seines Objekts die ihm besonders zueignende Wendung, die für die Wissenschaften vom Leben die psychologische ist, doch mit gewissem Unterschied der Horizonte. Macht die naturwissenschaftliche Biologie sich mit der Erforschung des Trieblebens zu schaffen und stellt in den Mittelpunkt psychischer Beobachtungen und Messungen das fremde Objekt, so hat die Sprachpsychologie Bewußtseinsvorgänge zum Gegenstande, und wenn sie als Völkerpsychologie die Erforschung der dem Einzelbewußtsein gegenübergestellten fremdsprachlichen Gesamtpsyche vornimmt, so nötigt sie den Forscher doch auch zugleich zur nachschaffend beobachtenden Einkehr in sich selbst und führt auf ihren Wegen zur wissenschaftlich vertieften Selbsterforschung der menschlichen Psyche überhaupt.

Dazu ist auch im fremdsprachlichen Schulunterricht Veranlassung; durch eine Erlernung der französischen Sprache von innen heraus werden allgemeinpsychologische Tatsachen unmittelbar aufgedeckt.

In der vom ersten französischen Satze an geübten sprachvergleichenden Erkenntnis, daß die verschiedenen Sprachen sich unterschiedlicher Bilder zum Ausdruck für dieselbe Sache bedienen; desgleichen in der Verwendung sinnlicher Vorstellungen zur Versinnbildlichung abstrakter Begriffe und Beziehungen (wie sie z. B. im Gebrauch der französischen Präpositionen auf Schritt und Tritt begegnet), ist auf das eindringlichste der Lockesche Fundamentalsatz enthalten. Es bedarf nur seiner gelegentlichen Erwähnung, und das nihil in intellectu quod antea non fuerit in sensu hat den jungen Geist um eine wertvolle Anregung bereichert, die Augen von selbst nach innen aufzutun, wie z. B., sich vor dem Gebrauch falscher Bilder zu hüten.

Auf andre Weise sind jene immer wieder sich aufdrängenden Fälle zu verstehen, wonach es im Sprechenden anders denkt als in der Sprache. Den bereits erwähnten Beispielen füge ich folgenden Satz aus Lanfrey hinzu: on s'en rapportera peut-être, sur ce point, à l'affirmation de Napoléon lui-même. Aufmerksame Schüler glauben darin einen Widerspruch gegen einen charakteristischen Grundsatz der französischen Sprache zu entdecken, auf den sie besonders scharf gemacht sind, daß sie nämlich die Wiederholung eines Satzgliedes im selben syntaktischen Zusammenhange nicht duldet. Sie nehmen wegen des en, das sie für das vorher Gesagte einsetzen, an sur ce point Anstoß. Wir verweisen auf

ähnliche Pleonasmen und erklären sie, indem wir mit Fechner die Bewußtseinsschwelle ziehen, unter die der Sinn des formelhaft Gewordenen für den Gebrauch gesunken ist.

Anders wieder verhält es sich mit dem Wandel von être résolu de zu à renoncer. Daß zwei sinnliche Vorstellungen hier denkmöglich sind, leuchtet schon dem Tertianer ein; das Wohin des Entschlusses ist ihm ohne weiteres verständlich, die Woherfrage wird es ihm dagegen erst aus dem psychologischen Auslösungsprozeß: der Gedanke ans Verzichten löst in der Verbindung mit irgendeiner Zweckvorstellung den Willenstrieb aus: der Entschluß rührt mir von der Vorstellung des Verzichts her: je suis résolu de renoncer. Hat der Tertianer das leicht begriffen, so möchte der Primaner nun auch den tieferen Grund wissen, aus dem résolu de faire, das er in der Literatur reichlich belegt findet, nach dem heutigen Gebrauch auffällt. Bei der Besprechung der schriftlichen Arbeiten bleibt dieses Warum nicht aus, und hier ist ein solcher Fall, wo ich es aus erziehlichen Gründen, eben um der wissenschaftlichen Vorbildung des jungen Mannes willen für gut halte, wenn er durch seine Frage dem Lehrer Gelegenheit gibt, auch einmal zu bekennen: um gewissenhaft zu sein, müssen wir uns mit der Tatsache des Wandels begnügen; hier verliert sich der Blick in unerforschte Tiefen des Gesamtbewußtseins.

Man hat den Kopf über mich geschüttelt, weil ich es nicht verschmähe, im Sprachunterricht so weit zu gehen. Ich frage dagegen, ob es nicht an der Zeit ist, mit der philosophischen Vertiefung der wissenschaftlichen Fächer, von der so viel geredet und geschrieben wird, einmal Ernst zu machen, und komme zu demjenigen Kapitel, an dem der Denkende die eindringlichste Nötigung zur Einkehr ins eigne Bewußtseinsleben erfährt, zur Ableitung des französischen Modusgebrauchs. Es ist das Feld, auf dem das Französische sich als ein alles andre in Schatten stellendes Schulobjekt psychologischer Betrachtung erweist. Man wird mich erst im weiteren Verlauf des Folgenden darin ganz verstehen.

Voilà que la porte est encore ouverte; n'ai-je pas dit qu'on la tienne fermée! Schon der Quintaner muß in sich hineinsehen, um zu finden, daß das Aufstehen der Tür wahrgenommen, an ihr Zuhalten dagegen nur gedacht wird. Damit hat der Konjunktiv für ihn seine Bedeutung; er weiß, warum die paar Verben und konjunktionalen Wendungen, die er nach und nach lernt, den Konjunktiv regieren. In Tertia leitet er sich dann die Formel ab: der Indikativ zeigt an, daß ein Redeinhalt als wahrnehmbar hingestellt werden soll, der Konjunktiv, daß von seiner Wahrnehmbarkeit abgesehen wird. Mit dieser Erkenntnis hat

er den Schlüssel zu allen Türen in Händen; aus dem beliebig herausgegriffenen Satze il est naturel qu'une mère aime son enfant bringt er den Modus mittels der Frage heraus: soll festgestellt werden, „daß eine Mutter ihr Kind liebt?" Das geht nicht von heute auf morgen. Es kostet Mühe, bis die noch Denkunreifen sich darüber klar sind: wenn ich etwas natürlich finde, fälle ich ein Urteil über etwas, das ich mir ausdenke; wenn ich etwas für einen andern feststellen, z. B. ihm erzählen will, so sage ich nicht so: es war natürlich, daß Medea ihre Kinder ermordete, und woran sie's sonst verstehen lernen. Ich habe den Satz einem pädagogischen Seminar vorgelegt: von acht Herrn ohne französische Fakultas entschied sich nur einer für den Konjunktiv. In welch harte Schule werden also Knaben genommen, bis sie überall (décider, croire, espérer, regretter usw.) und bis zur völligen Klarheit sich in die französische Denkweise hineingedacht haben. Aber sie zwingen es, und dann haben sie etwas in sich gestählt, das ihnen weiter hilft als die bloß mechanische Fertigkeit im Konjunktivgebrauch, die auf ihre Art doch auch nicht ohne Mühe, nur umständlicher und ohne eigentliche geistige Sammlung zu erlangen ist. Mechanischer oder Verstandesdrill, so steht auch hier wieder die Frage.

Die Lehrpläne fordern psychologische Vertiefung der Grammatik auf der Oberstufe. Dem ist hier so zu entsprechen, daß der Redeinhalt als Bewußtseinsinhalt aufgefaßt und das Zustandekommen dieses letzteren untersucht wird. Es führt das zu der Leibnizschen Korrektur am Lockeschen Satz: nihil in intellectu quod antea non fuerit in sensu, nisi intellectus ipse. Irgendwoher muß ein bildungssüchtiger junger Mensch diese grundlegende Wahrheit recht gründlich mitbekommen; sie wird den sensualistischen Positivismus, gegen den sie gerichtet ist, und der, wie ich zu gut weiß, durch Mach neu belebt, unter den ansehnlichsten Leuten fortspukt, nicht an ihn heranlassen.

Es ist zu zeigen, wie der passive Sinneseindruck erst durch eine aus dem Subjekt heraus wirksame Kraft zur Wahrnehmung gestaltet, das heißt zum Bewußtsein gebracht wird. Diese Kraft ist das Bonnet-Rousseauische actif, das „Wirksame" nach Goethe, eins geht durch das andre auf den Leibnizschen Substanzbegriff zurück. An irgendeinem Erfahrungsfall wird sie entdeckt. Ich bin z. B. in die Arbeit vertieft, fühle, wie etwas mich mehr und mehr dabei beunruhigt, mir die Hinkehr zur Sache erschwert, bis ich schließlich gewahr werde: der Tischler nebenan ist es, der beim Hobeln pfeift. Dasjenige, das aus mir heraus meiner Sache zugewandt war, ist, mir erst unbewußt, auf eine störende Sinnesempfindung abgelenkt worden; die Betätigung, kraft deren das aus mir

Wirksame diese Sinnesempfindung zur klarbewußten Wahrnehmung brachte, durch die es sein Vorhandensein in mir überhaupt kundgab, nennt die alte Psychologie attention, „Spannung"; (man wird nicht verfehlen, entendre = intendere zum Vergleich heranzuziehen). — Ein noch alltäglicheres Beispiel: ich habe einen Bekannten auf der Straße angesehen und nicht erkannt; es fehlte die „Spannung", um das Bild, das über meine Netzhaut ging, zur Wahrnehmung zu gestalten.

Man verständigt sich mit den Schülern über die notwendigsten Ausdrücke: das im Bewußtsein erzeugte Wahrnehmungsbild heißt Vorstellung; die Vorstellung ist entweder unmittelbar auf ihr Objekt im (äußern oder innern) Wahrnehmungserlebnis bezogen, dann heiße sie Anschauung, oder sie ist abstrakte Vorstellung, das heißt, sie ist als Erinnerungsbild vom Erlebnis losgelöst; ein auf Anschauung zurückführbares Wissen heißt Erfahrung —: so entsteht für die Modusunterscheidung im Französischen die Formel: der Indikativ dient als ein Zeichen dafür, daß ein Bewußtseinsinhalt als Anschauung oder Erfahrung, der Konjunktiv, daß er als abstrakte Vorstellung ausgesagt werden soll.

„Ich hoffe, es regnet", französisch (j'espère) soviel wie „ihr werdet sehen, es regnet": der Bewußtseinsinhalt, dessen Zeichen der Nebensatz ist, wird als künftige Anschauung ausgesagt.

„Ein wahres Glück, daß es regnet!" Derselbe Bewußtseinsinhalt, der dort Gegenstand der Anschauung war, erscheint hier als Gegenstand eines Gefühlstriebes: was für einen Unterschied macht das aus. Das über die Netzhaut ziehende Bild fallender Tropfen kann nur die „Spannung" hervorrufen; im übrigen kann die Wahrnehmung, daß es regnet, Affekte verschiedenster und entgegengesetzter Art oder gar keinen zur Folge haben. Daraus verstehen die Schüler, daß ein Gefühlstrieb am Zustandekommen der Wahrnehmung nicht beteiligt sein kann. Wahrnehmung und Affekt fallen auseinander, doch setzt der letztere die erstere voraus, und zwar so, daß der vom Wahrnehmungserlebnis bereits gesonderte Bewußtseinsinhalt das ihm gleichartige Erinnerungsbild des Gedeihens auslöst, der Gedanke, daß es regnet, den Gedanken ans Gedeihen, also eine Zweckvorstellung. Mit der Zweckvorstellung ist ihrer Natur nach ein Willenstrieb der Bejahung oder Verneinung verbunden. Bejahung ist ein Trieb der Hinkehr, Verneinung ein Trieb der Abkehr. Hinkehr äußert sich im Gefühl der Befriedigung, der Freude, des Jubels; Abkehr nimmt den Gefühlston der Verstimmung, des Bedauerns, des Schmerzes, der Verzweiflung an: Wille und Gefühl sind nicht zu trennen. Das gilt auch für den Fall, daß der Ausruf „ein wahres Glück, daß es regnet!" sich einem unmittelbaren, einem nicht durch Reflexion ver-

mittelten Gefühl entringt, z. B. dem der Erfrischung. Auch in diesem Gefühl, insofern es ein angenehmes, ein „willkommenes" ist, macht sich ein Willenstrieb der Bejahung geltend; das Gefühl der Erfrischung und die Wahrnehmung seiner Ursache aber sind zweierlei. Es handelt sich bei der Moduswahl nach allem darum, ob am selben Bewußtseinsinhalt, hier: „daß es regnet", der ihn schaffende Erkenntnisvorgang hervorgekehrt werden soll, oder sein Ergebnis in Gestalt der von diesem Vorgange losgelösten Vorstellung, die nun erst der Assoziation mit verwandten, z. B. Zweckvorstellungen und durch deren Vermittlung der Auslösung von Willens- und Gefühlstrieben fähig ist.

Die Praxis des Gebrauchs ist dadurch auf einen zuverlässigeren Boden des psychologischen Verständnisses gestellt, sonst wird am praktischen Verfahren in Zweifelsfällen nichts geändert. Im ersteren Falle soll noch immer „festgestellt werden", daß es demnächst regnet; im zweiten nicht, daß es regnet, sondern daß es so ein Glück ist. (Von Tertianern höre ich gegen den Indikativ nach Verben des Affekts nicht selten den Einspruch: „wenn ich mich über etwas freue, so muß es für mich schon festgestellt sein".) Aber nun erst hat die Regel, „die Verben des Affekts regieren den Konjunktiv", mit dem wahren Sinn ihre weitere Beziehung und ihre Einschränkung erfahren. Der dem Affekt innewohnende Willenstrieb der Bejahung oder Verneinung nämlich ist auch, zum Unterschied von Erfahrungsurteilen (il est sûr, rare) in allen Werturteilen (il est naturel, nécessaire) enthalten, in konzessiven und finalen Zusammenhängen klingt er ebenfalls mit (daher der übliche Modusfehler nach espérer, mit dem die Schüler unfranzösisch den Begriff des Erwartens, attendre, verbinden). Anderseits ist jedes der sogenannten „Verben des Wollens" vor den andern durch seinen eigenen Gefühlston bestimmt (être d'avis, approuver, permettre, désirer, ordonner, exiger, bis décider die Grenze des Affekts übersteigt: es wird ohne Gefühlston als künftige Wahrnehmung und außer allem Zweifel festgestellt, daß es so und so geschehen wird). — Auch unter diesem Gesichtspunkte teilt sich das ganze Reich des Modusgebrauchs nur noch in zwei große psychologische Provinzen des Willens und der Erfahrung; abermals eine Vereinfachung des Verfahrens für den denkgeübten Schüler, der diese Vereinheitlichung in seinem Bewußtsein vollzogen hat.

Was als Einschränkung der Regel erscheint, fällt dann unter dieselbe Einheit. Solche Einschränkungen sind in der Verkehrssprache nicht selten. Es will z. B. jemand zu seinem Freunde hinauf und ist schon halb auf der Treppe, als der Pförtner ihm auf seine im Vorübergehen hingeworfene Frage nachruft: Je regrette, monsieur, que ce sera inutile. Der

höfliche Mann, der gewohnheitsmäßig verneinenden Bescheid in die Form des Bedauerns kleidet, legt keinen Gefühlston mehr in die Formel; er will nicht sein Bedauern feststellen, sondern daß es keinen Zweck hat, hinaufzugehen. Es zeigt sich an diesem Beispiele recht klar: nicht der Nebensatz empfängt seinen Modus vom regierenden Verb, sondern umgekehrt dieses wird nach Wahl oder Sinn erst durch die mit dem Nebensatz verbundene, im Modus ausgedrückte Absicht der Rede bestimmt. Danach ist bei der Erklärung von Verben zu verfahren, die wie croire und espérer der Modusfolge entsprechend streng eindeutig sind, sowie andrer, die je nach dem Modus des Nebensatzes eine besondere Abschattung ihres Begriffes annehmen.

Es spricht hier etwas gegen die paragraphenweise Beschreibung des Konjunktivs, mit der praktisch nichts anzufangen ist, wie z. B. mit dem § 260, wo Plattner unter den Ausdrücken des Denkens und Sagens einzelne anführt, die „Berührungspunkte mit den Verben des Begehrens oder des Affekts" zeigen und daher den Konjunktiv „nach sich haben" können, z. B. „comprendre und concevoir, wenn sie bedeuten leicht begreiflich finden..: on comprend qu'une aussi triste nouvelle ait jeté l'émoi dans notre ville". — Comprendre ist comprendre; wie soll man ihm ansehen, welcher Modus von ihm auszugehen hat? An einem solchen Falle wird die Notwendigkeit psychologischer Sprachbeschreibung augenfällig. Nach dieser wird comprendre: comprehendere durch den Indikativ des Nebensatzes als „in sich aufnehmen" zu apprendre gestellt: j'ai voulu faire comprendre que tous les vices politiques ne sont pas des vices moraux (Montesquieu, nach Littré). Durch den abhängigen Konjunktiv wird in Verbindung mit dieser Grundbedeutung die Vorstellung eines Willensaffektes erweckt; comprendre = „willig in sich aufnehmen" tritt dann zu expliquer, bien vouloir, „gelten lassen"; verstehen und wollen sind nach Spinoza dasselbe. Wie zart ist hier der Affekt nur eben angedeutet, wie fern liegt jeder Berührungspunkt mit den Verben des „Begehrens"! Und so macht denn psychologische Spracherlernung den im Laufe der Zeiten allmählich herausgebildeten heutigen Modusgebrauch des Französischen zu einem feinempfindlichen und eben darum äußerst denkerziehlichen Psychometer in allen Fällen, in denen der Modus des Verbs das einzig mögliche Zeichen für die Absicht der Aussage ist, also in Wunsch-, Relativ- und que-Sätzen.

Ich habe das in dem bewußten Artikel an dem gewiß sehr glücklichen Beispiel veranschaulicht: de là vient qu'il n'a pas fait école; de là vient aussi qu'il plaise à tant de lecteurs différents. Ich muß auf den Satz zurückkommen, weil auf Grund seiner ein letztes Wort über Sprach-

erlernung und Sprachgefühl zu reden ist. Der Verfasser selbst nämlich scheint Walter Recht zu geben.

Als ich Herrn Professor Bornecque meine Auffassung mitteilte, mit dem indikativischen Satze wolle er seinen Lesern zur Wahrnehmung bringen (apprendre), daß Daudet keine Schule gemacht habe; in dem konjunktivischen Gefüge wolle er die als ihnen bekannt vorausgesetzte Tatsache seiner Beliebtheit erklären (expliquer), antwortete er, ganz so sei es gemeint, doch sei er sich beim Hinschreiben der getroffenen Moduswahl nicht bewußt gewesen. Folglich, wird man sagen, hatte er's im Gefühl, und dieses selbe Gefühl für die Modusunterscheidung wollen wir durch ausgiebige nachahmende Übung in unsern Schülern entwickeln. Dazu läßt sich folgendes vorbringen.

Auch der Virtuos, der vom Blatt spielt, behauptet, er habe den Fingersatz im Gefühl oder Tastsinn, ähnlich wie der Setzer, der die Lettern gleichzeitig abliest und im Kasten greift. Es ist aber nicht wahr, daß irgendein Tastgefühl ihm die c- oder g-Taste verrät. Wenn ein wirkliches Gefühl, z. B. dasjenige, dessen Träger der Wille zum Wohllaut ist, ihm sagt, daß er sich vergriffen hat, so sieht er hin und übt die Stelle, bis er sie erst bewußt, dann auch unbewußt in den Fingern hat, wie der Setzer den Griff nach dem Buchstaben C oder G; das heißt, die Nervenbahn vom Auge zur Hand wird erst mit Bedacht, dann schneller und schneller und so oft zurückgelegt, bis die Vorstellung c vom Nervenzentrum aus mit nicht mehr zum Bewußtsein kommender Blitzgeschwindigkeit die genau entsprechende Tastbewegung reflektorisch oder mechanisch oder instinktiv, wie man es nennen will, auslöst.

Ebenso erklärt sich die unbedingte Sicherheit, mit der dem Sprachvirtuosen das seiner klaren Vorstellung entsprechende Zeichen zur Verfügung springt, z. B. in dem Bornecqueschen Satze für eine Willensvorstellung der Konjunktiv. Gesetzt, jemand hätte sich in einer der Absicht seiner Aussage widersprechenden Weise im Modus vergriffen, so würde ein ihm daraus entgegentretendes Mißverständnis ihm zum Bewußtsein bringen, was er getan hat, und was er hätte tun sollen: ich wollte eine Erklärung geben, folglich mußte ich, um richtig verstanden zu werden, daran denken, das unter uns Franzosen dafür verabredete Zeichen zu setzen. In diese Erkenntnis mischt sich kein Gefühlston. Die Technik der Spracherlernung spielt sich wie die Technik des Klavierspiels zwischen Erkenntnis und Gewöhnung, vom Bewußtsein hinüber ins Unbewußte ab. Damit im sprachlichen Unterbewußtsein unsrer Schüler sich richtig vollziehe, was im Sprachbewußtsein lebt, muß dieses Bewußtsein zuvor in ihnen aufgelebt sein, bis von ihm aus Übung

und nichts als Übung instinktive Gedankenbahnen der Assoziation, z. B. von der Willensvorstellung zum Konjunktiv gezogen hat.

So sind wir denn in der Lage, unser Verhältnis zur Reform in das abschließende Wort zu fassen. Je einiger wir mit ihr in dem Gedanken sind, daß wir unsern Schülern das Französische als lebende Sprache und für den lebendigen Gebrauch zu lehren haben, um so nachdrücklicher setzen wir in dem Walterschen Grundsatz „streben wir vor allem nach gründlicher Entwicklung ihres Sprachgefühls" für „Sprachgefühl" nunmehr Sprachbewußtsein ein. Darunter verstehen wir nicht das Bewußtsein der registrierenden Grammatik, des „Nachschlagebuches", sondern das der sprachschaffenden und -entwickelnden Psyche, nicht zum Beispiel dasjenige, welches „nach" den Verben des Wollens, des Affektes, gewissen unpersönlichen, nach denen des Denkens und Sagens und in Relativsätzen unter gewissen Bedingungen, sowie nach gewissen Konjunktionen immer, nach andern in gewissen Fällen den Konjunktiv vorschreibt, sondern dasjenige Sprachbewußtsein, dem der Konjunktiv das Zeichen für völlig klarliegende, ihrer Natur nach ein für allemal fest umschriebene Vorgänge der Erkenntnis und des Willens ist. Als die natürliche Methode der Sprachumlernung auf der höheren Schule erkennen wir demnach die biogenetische als die einzige an, die sich dem natürlichen Entwicklungsgange des Sprachbewußtseins anpaßt. Sie ist der Natur des Objektes entsprechend psychologisch: die Konjunktivlehre ist ein Teil der Erkenntnislehre und der Lehre vom Willen, und aus demselben Grunde fällt sie unter den grundlegenden Satz der Biologie: die Ontogenese ist eine Art verkürzter Wiederholung der Phylogenese; das sprachliche Werden des einzelnen ist eine Art verkürzter Wiederholung des sprachlichen Werdens der Gesamtpsyche.

Diese Anwendung des biologischen Satzes auf die Spracherlernung bedingt eine wichtige Unterscheidung. Das Kind und so auch das ungelehrte Volk wiederholt die sprachliche Phylogenese in andrer Weise als der Gebildete. Das Kind sagt: ‚Fifi dodo'. Einen weit zurückliegenden Entwicklungsgang seiner Muttersprache wiederholend, lernt es mit der Zeit von sich selbst Je sagen und sein Verlangen in die Formen der Unterscheidung nach Person, Zahl, Tempus und Modus kleiden: je voudrais dormir. Diesen unbewußt nachahmenden Vorgang erheben wir in das Bewußtsein des Sextaners, indem wir ihm den Begriff der grammatischen Person klar machen: Karl sagt nicht von sich selbst „Karl ist müde", sondern „ich bin müde"; „ich" steht als Fürwort für den Namen der sprechenden Person. Wie die Ursprache und das Kind lassen wir auch ihn von der Nebenordnung der Sätze zu ihrer Über- und Unterord-

nung übergehen, doch mit Bewußtsein dessen, was er tut: er wandelt im stillen den Nebensatz zum Hauptsatz um: je crains, nous nous perdons, ehe er sich fragt: s'agit-il d'affirmer que nous nous perdons? Auch das ist ein natürliches Verfahren. Alles, was wir auf biogenetische Weise mit dem Schüler vornehmen, entspricht dem natürlichen Bildungsgange eines Franzosen, der nicht anders als ein bildungsbeflissener junger Deutscher eine höhere Schule besucht, um auf ihr mit Bewußtsein die Phylogenese seiner Muttersprache zu wiederholen, das heißt, des Wie ihres Gebrauchs durch das Warum sicher zu werden.

Also denn, welche von beiden Ontogenesen, die des sprachgebildeten oder des ungebildeten Franzosen, soll für sein Französisch diejenige eines deutschen Schülers auf der Vorschule der Universität sein? Oder wofür soll man ihn unter Franzosen im Verkehr mit seinesgleichen halten? Soll er bona fide sagen dürfen je m'en rappelle? Die Angleichung an je m'en souviens wurde dadurch möglich, daß der etymologische Sinn des Wortes beim Volk unter die Bewußtseinsschwelle sank. — Je le reconnais que tu as bien fait ist eine ebenso gedankenlose Hypotaxe, als j'en conviens que tu as bien fait es wäre. — Malgré qu'on soit bon patriote nach dem Vorbilde von quoique, bien qu'on soit ist sprachlich eine Ungeheuerlichkeit. Sie konnte aufkommen, nachdem das Bewußtsein für den konzessiven Relativsatz in malgré que j'en aie geschwunden war; malgré wurde unter der Wirkung von malgré moi als Präposition empfunden, es schwebten Fälle vor, in denen von der Präposition ein Substantivsatz abhängt (sans que j'aie revu), und so konnte das ablehnende malgré = mauvais gré (malgré là pluie = contre le gré de la pluie) einräumendem quoi oder bien gleichgestellt werden. Solche und ähnliche Unstimmigkeiten (von einigen andern ist bei andrer Gelegenheit die Rede gewesen) sind in der Volkssprache bereits so lebendig geworden, die sprachentwickelnde Kraft der ungebildeteren Volksschicht hat sich an ihnen wie in den zahllosen andern Fällen, nach denen es im Sprechenden anders denkt als in der Sprache, bereits so stark bewährt, daß sie sich heute bis in die Tagespresse hinein durchgesetzt haben. Aber vorläufig sträuben sich die Sprachgebildeten dagegen, und wenn unser Schüler, das Zeitungsfranzösisch nachahmend, sich sprachgeschichtlich verpönter Wendungen bedient, so muß er darüber aufgeklärt sein, daß er damit das fein empfindliche Sprachgefühl seinesgleichen in Frankreich beleidigen würde.

Nun muß auch ich „Sprachgefühl" sagen. Aber was ich damit meine, hat nichts mit dem dunkeln Verständigungstrieb der Menge gemein: es entspringt im Urteil, sein Träger ist der Wille zur Sprachreinheit.

Um so mehr denn halte ich die biogenetische Methode des fremdsprachlichen Unterrichts für die natürliche auf der höheren Schule, als sie das einzige Mittel ist, durch welches für den Gebrauch der fremden wie für den der Muttersprache das Kriterium der Sprachreinheit erworben wird.

10.

Mit der Jugend ein philosophisches Thema anschneiden, um auf halbem Wege davon abzusehen, ist gefährlich. Haben die Schüler, um französisch zu lernen, so viel mit Bewußtseinsvorgängen zu schaffen, so haben sie auch ein Recht darauf, über den Begriff, der bei dem Worte ist, bis aufs letzte aufgeklärt zu werden, und am erfreulichsten ist es, wenn sie selbst mit der Frage kommen: „Herr Professor, was ist eigentlich Bewußtsein?"

Die Antwort läßt sich zum Gegenstande synonymischer Betrachtung machen: apercevoir ist die Tätigkeit, vermöge derer das von innen heraus Wirksame (l'actif) aus dem Sinnesreiz Vorstellung erzeugt; retenir ist die Tätigkeit, welche die Vorstellung in der Erinnerung festhält; rappeler ist die Tätigkeit, welche die Vorstellung als Erinnerungsbild wieder erzeugt: de sorte qu'il m'en souvient, so daß es mir „von ihr aus", so viel wie bezüglich ihrer „emporsteigt", das heißt, daß sie mir aus einer Tiefe, von der ich keine Vorstellung habe, dem Unterbewußtsein, wieder zukommt; je m'aperçois d'une erreur, „ich nehme mich von einem Irrtum her wahr" bedeutet die Tätigkeit, vermöge derer ich mich selbst als Träger der Wahrnehmung eines Irrtums wahrnehme. Diejenige Tätigkeit, welche mit einer Vorstellung die Vorstellung des sie erzeugenden Ichs verbindet, nennt die Erkenntnislehre „Apperzeption". Bewußtsein ist dasjenige in mir, was Apperzeption bewirkt, also ist es die Kraft der Apperzeption.

Eine Klasse, die der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht erkenntniskritisch einigermaßen gewitzigt hat, wird sich von dieser Erklärung weder für befriedigt halten, noch wird sie nach mehr verlangen. Die letzte sich aufdrängende Frage hat sie zu oft ins Leere gestellt; denn was ist dasjenige, was die Vorgänge der Fortpflanzung und der Assimilation, der chemischen Verbindung, der Anziehung bewirkt? Was ist Leben, Wahlverwandtschaft, Schwere, und nun auch, was ist Bewußtsein? Mit einem Worte: was ist Kraft?

Das ist zuletzt kein Französisch mehr, aber unendlich wichtiger als alles Französisch ist es, daß der noch unbefangene Wahrheitsdrang unsrer

Bildungstemperamente rechtzeitig in die rechte Bahn gelenkt werde, ehe philosophische Halbbildung sich seiner bemächtigt und ihn für immer befangen macht. „Wer sich an eine falsche Vorstellung gewöhnt," sagt Goethe (39,95), „dem wird jeder Irrtum willkommen sein." — Von allen Seiten her, wie auf geheime Verabredung, bis an die Grenze der Erfahrungsmöglichkeit geführt, ist unser Abiturient frühzeitig genug von der am Unerforschlichen genährten Selbsterkenntnis durchdrungen, welche der Quell Goethischen Dranges zur Darbringung von Ehrfurcht ist. Ihn täuscht kritikloser Naturalismus nicht mehr am Ernst des Ewig-Problematischen vorbei, keine spielende Lösung des Welträtsels wie Ostwalds psychische Nervenenergetik oder der Machtspruch Haeckels, das Bewußtsein sei „eine mechanische Arbeit der Ganglienzellen, und als solche auf chemische und physikalische Vorgänge im Plasma derselben zurückzuführen". Über die Unreife, die sich zu dieser Art Selbsttäuschung gern verführen läßt, ist er auf der Schwelle der Hochschule und des Lebens hinaus. Man sollte meinen, wenn die Vorschule ihm diese Wohltat erweisen kann, so hat sie dazu auch die Pflicht, und von der Miterfüllung dieser Pflicht ist für sein Teil der Sprachunterricht nicht loszusprechen.

Erinnern wir uns an dem Punkte, wo mit der Durchführung einer wissenschaftlichen Beschreibung der Sprache bis zur Erkenntnis der Grenze ihrer Möglichkeit diese Pflicht als erfüllt zu gelten hat: die Betrachtung galt der Überzeugung Goethes von der Notwendigkeit, daß die französische Sprache lebendig gelehrt und überliefert werden müsse. Da sie das Wort aus dem Geiste der Goethischen Lebenserforschung zu verstehen suchte, so konnte es nicht fehlen, daß sie in die Selbsterfahrung des Forschers ausmündete, den Schüler bis an den Sinn des berühmten Bekenntnisses heranführend, das im deutschen Lesebuche zu finden sein muß: „Das schönste Glück des denkenden Menschen ist es, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren." (39,100.)

Das Wort ist Gemeingut geworden; der Abiturient einer höheren Lehranstalt, die ihm Goethe in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts gestellt hat, muß es auslegen können. Nach dem Wege, den er im Sprachunterricht zurückgelegt hat, versteht er es erst halb: wissenschaftliches Bemühen um Erkenntnis, das heißt ein solches, das die gewissenhafte Bezugnahme der Erkenntnis auf das menschliche Erkenntnisvermögen nicht verabsäumt, ist mit Resignation verbunden. Die andre Hälfte des Verständnisses, was es mit dieser Resignation bei Goethe für ein Bewenden habe, steht noch aus; Goethe kommt in andrer Wendung mit

dem Spruche darauf zurück, den er gleich darunter setzt: „Derjenige, der sich mit Einsicht für beschränkt erklärt, ist der Vollkommenheit am nächsten.“

Ich rechne eine klare Anschauung von der Goethischen Resignation zum Wertvollsten, das die höhere Schule ihrem Abiturienten mitgeben könnte. Es wohnt ihr eine belebende, zur weltfreudigen Zuversicht erweckende Kraft inne, alle Kraft zur Überwindung eines armeverschränkenden Ignoramus, ignorabimus, an dem die ganze Fährlichkeit philosophischer Halbbildung haftet. Das Auszeichnende an Goethes Art sich zu resignieren, entstammt Leibnizscher Monadensubstanz, dem Bonnet-Rousseauischen actif, dem nimmer rastend ewig „Wirksamen“, das er selbst als Kern und Sinn seiner Persönlichkeit bis in sein Unsterblichkeitsverlangen hinein verspürt, und das nun nirgend aufs Unerreichbare stößt, ohne sich sofort mit starkem Lebenstrieb ans Erreichbare zu klammern und an seiner Verheißung von „schönstem Glück“ und „Vollkommenheit“ emporzurichten.

Auf die Natur dieses Erreichbaren und die zur Überwindung pessimistischer Halbheit ihr innewohnenden Kräfte kommt alles an. Goethe hat sich wiederholt darüber ausgesprochen und alles bündig in den Reim gefaßt (4,4):

„Wie? Wann? und Wo? — Die Götter bleiben stumm!
Du halte Dich ans Weil und frage nicht Warum?“

Eine weite Gedankenfolge überspringend, setzt er darunter:

„Willst du ins Unendliche schreiten,
Geh nur im Endlichen nach allen Seiten.“

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß der französische Sprachmeister für den Fortgang der Betrachtung, die er von seiner Seite einfädeln half, seine Rolle ausgespielt und sie andern Händen überlassen hat. Die Aufgabe des Interpreten Goethischer Spruchweisheit aus dem deutschen Lesebuche wird es sein, die eben angeführten beiden Sprüche in der Einheit einer Weltanschauung zusammenzufassen, was nicht anders möglich ist, als daß an Goethes Ethik diejenigen Wurzeläste mit bloßgelegt werden, durch die sie aus seiner Naturforschung Nahrung zieht.

Das ausführlich herzuleiten, kann hier nicht die Absicht sein. Es handelt sich in aller Kürze darum, daß das ‚Quia‘ (24,38; 25,219), mit dem Goethe die scholastische Teleologie von der Schwelle weist, im tiefsten Grunde die Antwort auf dieselbe Wiefrage an die Natur enthält, die der Wissenschaft im Galileischen Verstande Richtung und Wege vorschreibt. In diesem Verstande, und so bedingt es auch die Goe-

thische Art zu sehen, wird das Endliche zum Symbol des Unendlichen und zur Offenbarung des Ewigen, — denn:

> „Was ist das Allgemeine?
> Der einzelne Fall.
> Was ist das Besondere?
> Millionen Fälle." (39, 69; 39, 71).

Indem der Forscher das in schwankender Erscheinung Schwebende mit dauernden Gedanken befestigt (13,16), gelangt er dazu, „im Grenzenlosen sich zu finden" (2,244), Ewigkeitswerte der Erkenntnis schaffend, wie der sittliche Mensch Ewigkeitswerte der Gesinnung und der Tat. Der Beruf des „Wirksamen" im Menschen, aus sich heraus Ewigkeitswerte zu erzeugen, ist das Glaubenssiegel seiner Berufung zu „schönstem Glück" und zur „Vollkommenheit". Die Einheit von Forschen und Handeln sub specie quadam aeternitatis verbürgt ihm die Einheit der äußern und innern Welt in der Gott-Natur. Das Bewußtsein von der Teilhaftigkeit der menschlichen Natur an der göttlichen im Sinne einer vom Rousseau-Goethischen actif in der Form des Gewissens ausgehenden sittlichen Berufung des Menschen zu Gott findet den reinsten, christlichen Ausdruck in der kurzen, Goethes Metaphysik und Gefühlsleben, die volle Erlösungsseligkeit Goethischen Hingebungsglücks in sich zusammendrängenden Apposition „Menschenliebe, die Liebe Gottes".

Soll dieses Weltbild seine hohe sittliche Überzeugungskraft gegen jeden kritischen Zweifel behaupten, so bedarf es allerdings eines Ausbaues seiner wissenschaftlichen Grundfeste gerade im entscheidendsten Punkte. Denn der Forscher Goethe erlebte den Ewigkeitsbegriff platonisch am Urphänomen: „Die Idee ist unabhängig von Raum und Zeit" (39,35). Als wahrhaft raum- und zeitlos besteht aber vor dem erkenntniskritischen Auge der Wissenschaft einzig und allein das Naturgesetz, dessen Ewigkeitswert wir nur für die Goethische „Idee" einzusetzen, dessen denknotwendige Ausnahmelosigkeit wir nur auf den Begriff des sittlichen Gesetzes zu übertragen haben, um aller aufrichtenden Kraft, die von der wirksamen Entsagung Goethes in seine Weltanschauung überstrahlt, den Nachhalt wissenschaftlicher Induktion zu geben.

Dazu verhilft die Physik, die eine erkenntniskritische Würdigung des Naturgesetzes zuallernächst angeht. Galilei war es, der die scholastisch-teleologische Warumfrage für die Wissenschaft endgültig außer Kurs setzte. Warum, hatte Aristoteles gefragt, fällt der Stein und steigt die Flocke? und geantwortet: weil jeder Körper seinen Ort sucht. Galilei fragte: wie fällt der Stein! Die Gesetzesformel, mit der er die Frage beantwortete, besteht — zum Unterschied von der Goethischen „Idee" —

mit der Denknotwendigkeit der Erfahrung. Aus Erfahrung gewonnen, durch Erfahrung jederzeit bestätigt, ist sie dennoch als Gesetz, das heißt in ihrer allgegenwärtig-ewigen Geltung nicht erfahrbar, sondern Forderung. Die Unwiderleglichkeit dieser Ewigkeitsforderung rührt daher, daß sie nicht von außen, durch das Tor der Sinne, in den Menschen hineingelegt, sondern durch Erfahrung immer nur in ihm ausgelöst sein kann: nihil in intellectu quod antea non fuerit in sensu, nisi intellectus ipse! Der das Gesetz ausmachende Ewigkeitsbegriff ist kein Erfahrungs-, er ist ein Glaubenswert. Er verankert das im Diesseitigen fest gegründete Gesetz zugleich im Jenseitigen; die im Gesetz vollzogene Verallgemeinerung des Einzelfalls ins Unendliche schlägt die Brücke über die Grenze der Erfahrungsmöglichkeit hinweg ins Transzendente. Der positivistische Einwand, „Unendlich" sei eine bloße Abstraktion, eine Verneinung, kann nicht Stich halten, er läßt unerklärt, wie wir denn zu einer solchen Abstraktion kämen. „Unendlich" ist keine bloße Verneinung des Endlichen, sondern ein Fortschreiten „im Endlichen nach allen Seiten" bis ins Überendliche, keiner Erklärung bedürftig, weil es — wir berufen uns auf die Mathematik — als ein der menschlichen Natur eingeborener Denkzwang in der Erfahrung da ist. Wo der Drang ins Unendliche nicht da ist, z. B. im Hellenentum bis auf darüber hinausragende Geister wie Sophokles und Plato, beweist ein solcher Mangel nur, daß im Bann ästhetischen Sichgenügens die menschliche Natur an der freien Entfaltung ihres Menschentums behindert ist.

Das Weitere geht nicht mehr den Physiker und Mathematiker, sondern den Religionslehrer an. Dieser aber, wenn er den erkenntniskritisch aufgeklärten Schüler Galileis bei seinem Wissen von der Natur zu fassen weiß, nimmt ihn schon auf metaphysischem Boden in Empfang: die reine Wissenschaft hat ihn auf induktiver Bahn hinübergetragen und ihm für die Vertiefung seines Sicherlebens den grundlegendsten Begriff als Anschauung mitgegeben; nämlich: er hat an sich selbst erfahren, was das Unerschütterliche des Glaubens ausmacht: ein der menschlichen Natur innewohnendes Erleben ihrer endlichen Welt aus dem ins Überendliche verlangenden Erleben ihrer selbst in der Anschauung und im Denken. Die am physikalischen Gesetz erfahrene Wahrheit wird sich am sittlichen Gesetz aufs neue bestätigen; beide sind Naturgesetz, aus dem mit der menschlichen Natur verhafteten Ewigkeitsdrange hergeleitet.

Der Glaube an den Ewigkeitswert des Naturgesetzes macht die Physik zu dem, was sie uns ist, zur Wissenschaft nach der Strenge des Begriffs. Durch ihn reißt die Physik diejenigen Forschungszweige mit sich fort,

die noch da stehen, wo sie vor Galilei stand. Die durch das physikalische Gesetz erweckte Forderung nach eigenen Grundgesetzen ist der Sinn der wissenschaftlichen Chemie, Biologie, Psychologie. Sie pulsiert im Forschungsdrang als sein eigentliches Lebenselement, das ihm Richtung und Wege Gebende, und ist das im Goethischen Sinne Wirksame seines Entsagens. W. Wundt spricht es für die Psychologie und die ihr nahestehenden Forschungszweige in den „Essays" aus: er ist sich der beschränkten Tragweite seiner psycho-physischen Untersuchungen bewußt, doch ermutigt ihn dazu der Gedanke, daß sie einem künftigen Galilei seiner Wissenschaft exakte Vorarbeit leisten. Damit rührt er ans pädagogische Gewissen: sollen wir bezüglich der wissenschaftlichen Einordnung unsres Tuns unsre Schüler in dem Grundirrtum heranwachsen lassen, der aus der Schrift Walters spricht, wo (S. 45, 57) von veränderlichen „Regeln" „Grundgesetze der Sprache" unterschieden werden? Eher sollten wir in ihnen das Bewußtsein wachrufen, daß wir durch exakte Beschreibung der Sprache in unserm bescheidenen Kreise uns an wissenschaftlicher Vorarbeit beteiligen.

Wir müssen uns darauf besinnen, was wir durch wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit als das Höchste zur Reife unsrer akademischen Jugend beitragen können, und was auch nur die Schule dazu beitragen kann, weil sie der einzige Brennpunkt allgemeinwissenschaftlicher und sittlicher Erziehung ist. Ist es nach dem, was darüber aus den verschiedensten Wissenszweigen hat beigetragen werden können, nicht dieses, daß einmütige erkenntniskritische Vertiefung alles wissenschaftlichen Unterrichts in den noch Bildungswilligen, weil noch Unbefangenen, Urtiefen der Selbsterkenntnis bloßlegt, und zwar ihrem ganzen Umfange nach bloßlegt, aus denen eine Weltanschauung im Geiste uneingeschränkter Wahrheit emporzuwachsen vermag? Selbsterkenntnis im Geiste uneingeschränkter Wahrheit üben, das heißt in sich selbst das Bild unverkürzter Totalität schauen, der Totalität nämlich, in die religiöser Drang als ein nicht hinwegzudenkendes einbeschlossen ist. Diese Totalität der menschlichen Natur, an der alle Mächte des Rationalismus und Ästhetizismus scheitern müssen, lebt Goethe vor. Als der deutschgeborene Überwinder überlieferter rationalistischer Kultur vollendet er das Werk Rousseaus; unsre Schüler zu echten Söhnen des Zeitalters zu erziehen, das er einleitet, ist meines Erachtens unser höchstes Vermögen, also unsre höchste Pflicht.

Man kann mich nicht so mißverstanden haben, als wolle ich einem augenaufschlagenden mathematisch-physikalischen oder biologisch-sprach-

lichen Unterricht das Wort reden. Der Fachlehrer wird sich hüten, etwas zu geben, das außerhalb des strengen Bereichs seiner Wissenschaft und seines gemeinsamen Forschens mit den Schülern liegt, es sei denn, daß ein vertraulicheres Verhältnis dieser letzteren zu seiner Persönlichkeit den Anlaß, freierer Verkehr die Gelegenheit zur Aussprache gibt. In den Unterrichtsstunden selbst ist es Sache der Gesinnungsfächer, Hand anzulegen — wozu sie enger Fühlungnahme mit dem Geiste der rein wissenschaftlichen nicht entbehren können —: der Geschichte, des Deutschen und namentlich der Religion. Der Theologe, dem es vergönnt ist, in irgendeinem Wissensfache seinen Schülern als wissenschaftlich ernst zu nehmende Persönlichkeit gegenüberzutreten, gibt dem Religionsunterricht dadurch eine so starke Stellung, daß demselben allein schon aus diesem Grunde sein Platz im Lehrplan der höheren Schule gewahrt bleiben muß. In der Einheit des Bildungsplans, die zur Voraussetzung Selbsterkennen hat, ist dieser Unterrichtszweig ganz unentbehrlich und wird zum unschätzbaren Kulturgewinn in der Hand von Lehrern, die es verstehen, in religionsphilosophischen Tiefen ihre Fäden da anzuspinnen, wo die Erkenntniskritik Erfahrung und Glauben zur Einheit der Wissenschaft verschmilzt.

Den großen Vorteil, das im lebendigen Verbande der Lehrgemeinschaft und beständigen Austausch wissenschaftlicher Erkenntnis tun zu können, hat der Oberlehrer vor dem Geistlichen voraus, dem zur erfolgreichen Einwirkung auf die kritisch gestimmte Schicht der Gebildeten die noch zu überwindenden und, wie mir scheint, wohl zu überwindenden Mängel einseitig humanistischer Vorbildung im Wege stehen. Ich habe weder auf der Kanzel noch im Gespräch je einen Theologen kennen gelernt, der wußte, was Naturwissenschaft und was ihre Wesensbeziehung zur Religion ist. Ich begegne bestenfalls strenger Scheidung zwischen Wissens- und Glaubenswelt, schlimmeren einer die wissenschaftliche Kritik herausfordernden Teleologie, vom schlimmsten zu schweigen. Ich sehe darin allen Anlaß, dem Lehrplan der höheren Schule als der Vorbildungsanstalt der geistigen und geistlichen Führer einer naturwissenschaftlich stark bewegten Zeit eine besondere Beachtung zu schenken. Die theologische — in meiner Jugend war es die ästhetische — Scheu vor der mechanischen Naturbeschreibung, aus der heutzutage viel Mißverständnis und Mißtrauen entsteht, ist nur durch rechtzeitige und gründliche Beschäftigung mit ihren wahren Absichten und die damit verbundene Einsicht zu beseitigen, daß die auf Selbsterkenntnis abzielende mechanische Beschreibung der Natur keine glaubensfeindliche, sondern im Gegenteil eine glaubensfrohe, mit ihrem Glauben im Jenseitigen fest ver-

ankerte Geistesmacht ist; daß kein Unterschied des Wesens und der Überzeugungskraft zwischen dem religiösen Glauben und dem Glauben besteht, kraft dem die Wissenschaft an sich selber glaubt, und daß zur überzeugenden Widerlegung aller glaubensfeindlichen Strebungen, des Materialismus, Naturalismus, Rationalismus, Ästhetizismus, die Religion keinen wirksameren Bund schließen kann als mit der erkenntniskritischen Wissenschaft.

Wir sind unter der Hand, einem der aufgeworfenen Frage innewohnenden Zwange folgend, vom Französischen abgekommen. Die Frage stand so: kann der französische Unterricht den wissenschaftlichen Lehrfächern angegliedert werden? Der Nachweis, auf den die bejahende Antwort zu gründen war, schloß das Wie der Angliederung ein. Es wurde so gefunden, daß auch im Französischen der wissenschaftliche Gehalt des Faches als bestimmend für die Erziehlichkeit der Methode sich herausstellte, wissenschaftlich erziehliche Lehrweise aber im Sprachunterricht nach derselben Tiefe menschlicher Selbsterkenntnis graviert wie in allen andern Fächern. Dort, wo die wissenschaftlichen Fächer in der Einheit der Erkenntnis zusammentreffen, ruht die Einheit der allgemein-wissenschaftlichen Vorbildung, die zum Bewußtsein des Schülers zu bringen ist und nur im Erziehungswerk der Schule, nicht mehr im späteren Leben mit Sicherheit dazu gebracht werden kann.

Allen Fächern gemeinsam ist das erkenntniskritische Verfahren bis zu dem Punkte, wo über die Grenze der Erfahrungsmöglichkeit hinaus die Physik im Bunde mit der Mathematik einerseits, die Religion im Bunde mit dem Deutschen anderseits die Untersuchung weiterführen und ins Metaphysische und Ethische hinüberleiten, jene mittels der Analyse des Gesetzes wissenschaftlicher, diese mittels der Analyse des Gesetzes sittlicher Erkenntnis.

Vom philosophischen Gehalt ihres Objektes aus angesehen, ergänzen die einzelnen Fächer einander so, daß der Mathematik im Bunde mit der Physik und Chemie die führende Rolle in der Erkenntnislehre zufällt, den biologischen Wissenschaften, denen wir die Sprachen und die Geschichte zuzählen, in der Psychologie, dem Deutschen im Bunde mit den fremden Sprachen in der Ästhetik, der Religion im Bunde mit dem Deutschen in der Metaphysik und Ethik, während Ausblicke in die Geschichte der Philosophie sich von jeder Seite her eröffnen.

In einer solchen Einheit des Bildungsplanes schließen die wissenschaftlichen Fächer den Bund zur Ausgestaltung eines vollkommenen Bildes menschlicher Totalität, das die Bestimmung in sich trägt, sich zum innerlich wirksamen Kriterium wissenschaftlichen und sittlichen Ur-

teils auszureifen. Der Abiturient, in dem es Lebenskraft hat, sich zu verwirklichen, ist zur Freiheit gegenüber doktrinären Strebungen jeder Art berufen, deren Einseitigkeit ihren Ursprung in unvollkommener Selbsterkenntnis, das heißt in einer unvollständigen Vorstellung von der menschlichen Natur nimmt. Um an die Lieblingsphilosophen unsrer Bildungstemperamente anzuknüpfen: nicht nur ihr kritischer Blick ist den Kritiklosigkeiten des Naturalismus gewachsen, sondern ihr unverkümmertes Drangesleben läßt auch eine Weisheit unter sich, deren letzter Schluß die Allmacht des kraft seiner selbst bestehenden Naturgesetzes ist. An dem Punkte, wo die „Welträtsel" so recht aus tiefster Unkenntnis Goethes mit einem Goethischen Zitat die Tore der Welt zuklappen, beschwingt sich ihr Geist zum Heimatfluge: „im Grenzenlosen sich zu finden". — Und nach der andern Seite: ich bin mir darüber klar, daß die herbsten Erfahrungen, die ich mir selbst im Leben bereitet habe, aus dem einseitig ästhetischen Bildungsgang unsrer jungen Jahre herrühren. Durch Erfahrung an uns selbst belehrt, haben wir unsern Abiturienten davor bewahrt. Wir dürfen ihn mit beruhigtem Gewissen seinem Schiller, Schopenhauer, Nietzsche überlassen, ihm die Freude am Zauber ihrer Persönlichkeit von Herzen gönnen, weil dasjenige in ihm gegenwirksam ist, was ihn abhält, sich in die Schranken der Schillerschen „Totalität" gefangen zu geben.

Die in der Einheit der Erkenntnis von der menschlichen Vollnatur beruhende Einheit des wissenschaftlich-sittlichen Bildungsplanes ist grundlegend für den künftigen philosophischen Bildungsgang des Abiturienten. Damit löst sie auf das selbstverständlichste das Problem der philosophischen Propädeutik, insofern sie ihr einen naturgewachsenen, in sich geschlossenen Plan vorschreibt.

11.

Aus keinem andern Grunde doch wohl sind wir noch nicht dazu gekommen, mit der philosophischen Propädeutik Ernst zu machen, als weil die Aufstellung eines fest umrissenen Arbeitsplanes nicht gelingen wollte. Man hat sich zu behelfen gesucht. Geringen Anklang findet wohl nur noch der Gedanke, für Philosophie besondere Stunden anzusetzen; er öffnet der Planlosigkeit Tür und Tor, wenn es auch in solchem Unterricht nicht ganz so ratlos herzugehen braucht wie in einem mir bekannten Falle, wo ein für die Sache begeisterter Herr die ihm feierlichst gewährte Zeit mit Barbara, Celarent, Kato ist ein Mensch u. dgl. umbrachte.

Ernst genommen wird noch immer die Einführung philosophischer Schriftsteller in den Sprachunterricht. Als ich in meinem Artikel davor warnte, auf diesem Wege die Philosophie gewaltsam und um jeden Preis hereinzuziehen, erregte ich Widerspruch bei einem Manne, der zu den Hochverdienten um unser Schulwesen auch in philosophischen Dingen zählt. Er verstand bei meinem Interesse für die Sache meinen Standpunkt nicht. Ihn selbst verstehe ich sehr gut: er ist Altphilologe und hat seinen Plato. Plato ist für den Lehrer des Griechischen nicht bloß ein Gegenstand philosophischen Interesses, sondern ein aus dem Gesamtbilde hellenischer Kultur überhaupt nicht hinwegzudenkendes Glied; einzig durch die Art, wie er mit ihr verwächst und wie er über sie hinausweist, war und bleibt er jeder Zeit gemäß. Aber Descartes und Locke sind für die Schule erst aufgestellt worden, seitdem das lebhaftere Verlangen nach philosophischer Propädeutik da ist; bis dahin hat man sie im Rahmen der französischen und englischen Nationalkultur entbehren können, aus gutem Grunde, denn ihr Grundlegendes ist ein Stück internationaler Wissenschaft und kurz abzutun. Um den Schülern zu zeigen, wie die Denkweise des Descartes freilich auch eine Äußerung der französischen Gesamtpsyche ist, braucht man ihn nicht mit ihnen zu lesen. Es genügt, ihnen das cogito, ergo sum in seiner volkspsychologischen und kulturellen Bedeutung dadurch klarzulegen, daß man es, mit gehöriger Betonung des cogito, zum Motto des französischen Rationalismus macht, der nun einmal für die literargeschichtliche Betrachtung den Grundton abgibt, und dessen Wesen ihnen lebendiger und zu größerem Nutzen am Klassizismus, an der Satire, namentlich auch der Moral Molières, an Voltaire und Taine zur Anschauung kommt.

Da philosophische Propädeutik nicht den Sinn haben kann, die Jugend auf jeden Fall und irgendwie mit philosophischen Kenntnissen zu versehen, sondern nur den, durch die Richtung, die wir ihrem Erkenntnisdrange von vornherein geben, sie zum Gewinn einer gesunden Weltanschauung zu befähigen, so wäre es verfehlt, nur weil Descartes ein Philosoph und französisch zu lesen ist, uns mit ihr in die Sackgasse seines Rationalismus zu verrennen. Vielmehr müssen wir darauf sinnen, wie wir sie mit den Mächten vertraut machen, die davon befreien. Nun will es so scheinen, als erlebe das heutige Frankreich seine Erlösung vom eingeborenen Erbfeind seiner Kulturentwicklung im Kant-Fichteschen Geist durch Philosophen aus der Schule der Boutroux und Bergson. Als ich nun aus solcher Erwägung und um Descartes für den Kanon abzulehnen, die Bemerkung hinwarf: „wenn schon — nämlich philosophischen Lesestoff —, warum nicht Boutroux, Bergson?“, wurde

ich beim Wort genommen: „und warum wollen Sie es nicht einmal mit Bergson versuchen?" Ich werde mich hüten. Einmal liegt die Bewältigung einer solchen Lektüre wegen des Umfangs, den sie erfordert, und wegen der philosophischen Bildung, die sie schon voraussetzt, zu weit jenseit der Schulschwelle; außerdem birgt der über das Ziel hinausschießende Glaubensidealismus der französischen Neukantianer insgeheim den Keim der Glaubensabtötung in sich: sein Widerstreit mit dem Glauben der Wissenschaft an sich selbst wäre eine recht merkwürdige Vorbereitung unsrer Jugend auf das Hochschulstudium; und schließlich würde ein solcher Lesestoff außer jeder greifbaren Beziehung zu dem gesamten sonstigen Leseplan dastehen.

Der Philosoph dagegen, an dem sich alle Anforderungen des Faches und des allgemeinen Bildungsplanes auf das glücklichste erfüllen, ist der von Goethe „im höchsten Sinne verehrte" Rousseau. Seine Fehde wider die rationalistisch-französische Kultur wächst aus dem literarischen und geschichtlichen Anschauungskreise heraus, in dem die Schüler zu Hause sind. Er setzt, um den Rationalismus, Materialismus und Sensualismus seiner Zeit aus den Angeln zu heben, seine erkenntniskritischen Hebel in den Grundlehren Lockes ein, die ohnehin kritisch untersucht werden müssen, und sein Hauptargument ist die von Leibnizens Monadenlehre ausgehende, von Bonnet in die Psychologie eingeführte, durch ihn aber erst für die Nachwelt zur Geltung gebrachte, an Goethe und Kant weitergegebene Auffassung von der Aktivität des Bewußtseins, die ohnehin zum psychologischen Verständnis der Grammatik herangezogen werden muß, ohne die auch das Verständnis der Goethischen Ethik der geschichtlichen und psychologischen Grundlage entbehren würde, die überhaupt der Grundpfeiler aller Erziehung im Geiste eines religiösen Begriffs des Menschen von seiner eigenen Natur und ihrer Bestimmung ist, wozu dann noch die Antriebe kommen, die vom Naturkult des Botanikers Rousseau auf das Gefühlsleben seiner Zeit und Nachzeit ausgehen. Das alles arbeitet sich unter dem einen Namen auf das willkommenste ineinander und rundet sich nicht nur innerhalb des Faches, sondern auch des weiteren Bildungsplanes zu grundlegend einheitlicher Betrachtung ab. Darum gestehe ich gern, wenn wir nur eine Rousseauauswahl hätten, die unter solchem Gesichtspunkte dem Bedürfnis der Schule gerecht würde, ich wäre der erste, der sie einführte. Wir hätten dann auf seine Art ein französisches Gegenstück zur Platolektüre.

Zuallererst wird man bei der Auswahl philosophischen Lesestoffs für den neusprachlichen Unterricht immer von der Erwägung ausgehen müssen, ob der Philosoph auch nicht zu sehr von den nächstliegenden

Zwecken des Faches ablenkt. Aber auch die Philosophie selbst fährt für ihre eigenen Zwecke nicht zum besten, wenn sie sich ungerufen in den fremden Bildungskreis eindrängt. Wie natürlich und selbstverständlich nahm sie sich bei einer Reifeprüfung im Griechischen aus, der ich beiwohnte. Es wurde Platonische Erkenntnislehre aus dem Pensum der Prima herausgeholt; der Eindruck vom Bildungsgehalt des Faches war sehr bedeutend. Gern hätte ich Gelegenheit gefunden, mit dem Herrn Kollegen, der den Unterricht gegeben hatte, die Frage zu erörtern: tritt nun die Erkenntnislehre Ihren Schülern nur als Lehre entgegen, oder wird sie ihnen auch zum Erlebnis, und wie? — Hier ist wieder so ein Punkt, auf den alles ankommt. Der Einfall, so zu fragen, kommt mir teils von der Erfahrung, wie die psychologische Grammatik den Schülern das Erleben erkenntnistheoretischer Grundbegriffe zum Erleben ihrer selbst macht, teils von dem Gedanken an Locke und Descartes, an jede Art Philosophie, die jungen Leuten im noch reichlich unphilosophischen Alter als die maßgebliche oder verehrungswürdige Lehre eines berühmten Denkers vorgesetzt wird, an das „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie", und an ein jugendlich berechtigtes „Wozu?". Denn was für eine Erlösung bringt das cogito, ergo sum einem guten und frischen Jungen, der aus sich gewiß kein Teil an den Zweifelsnöten hat, die er nun auf einmal mit Hilfe eines großen Philosophen auf das gründlichste und ausführlichste überwinden soll! Wir können gar nicht unpädagogischer sein, als wenn wir mit nichts als Bildungsgehorsam rechnen: die unlenksamsten Elemente möchten leicht die allerwertvollsten sein.

Mir scheint, es gibt kein so unfehlbares Abschreckungsmittel vor der Philosophie als philosophischen Lehrzwang, wie er zum Beispiel auch geübt wird, wenn man aus dem deutschen Lesebuche (ich glaube, es war dasjenige von Worbs) eine Abhandlung über Induktion und Deduktion durchnimmt. Deduktion und Induktion hören nun sofort auf, für den Schüler graue Theorie zu sein, wenn er sie alltäglich und im Bewußtsein dessen, was er tut, an der mathematischen Entwicklungsreihe oder an der Ableitung physikalischer Erkenntnis aus der Erfahrung übt. Ich habe als Gast in mathematischen und physikalischen Stunden mit ansehen dürfen, wie die Schüler mit stets bereiter Selbstkritik über ihr Verfahren und seine Erkenntnistragweite Rede standen: was daran aprioristisch, Anschauung, Erfahrung, Annahme, Hypothese, Regel, Gesetz, Theorie, was Deduktionsschluß oder Induktionsschluß sei, wie weit gesicherte Erkenntnis reiche, wo die Erfahrungsmöglichkeit aufhöre.

Und so muß es in jedem wissenschaftlichen Fache möglich sein — ich habe es am Französischen nachzuweisen gesucht —, den Schüler unver-

merkt, ganz ohne Lehrzwang zur Philosophie zu verführen. Ein widerstrebendes „Wozu" kommt nicht auf, wenn der junge Geist an sich selbst, aus sich selbst erfährt, woher Philosophie rührt. Im Grunde handelt es sich bei dieser Vertiefung des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts darum, den geistigen Arbeiter mit der geheimen Beschaffenheit seines Werkzeugs vertraut zu machen, darum steht ihre Durchführbarkeit außer Zweifel. Je planmäßiger von allen Seiten, desto leichter geht es überall von statten; ein Fach — Mathematik und Physik voran — regt die andern an, unterstützt sie, zwingt sie mit sich fort. Es bedarf nur einiger Arbeit an uns selbst, eines gewissen wirksamen Entsagens, das wir zu üben haben. Einmal haben wir uns einer Zeittendenz zu erwehren, die sich im neusprachlichen Fache ganz besonders fühlbar macht: einseitigen Abzielens auf überstiegene Fachleistung aus zu engem Begriff des vitae, und dann: Einordnung ins Ganze fordert zugleich mit der Beschränkung am rechten Orte von uns Weitung des Blicks über die Grenzen der Einzelwissenschaft hinaus, am dringendsten freilich in den Gesinnungsfächern.

Um mich an einem Beispiele zu erklären, das sich aus den vorliegenden Zusammenhängen von selbst ergibt, so bedarf unsre heutige Jugend des Religionslehrers, der naturwissenschaftlich ausreichend vorgebildet ist, um auf Grund ihrer physikalischen Einsicht vom Wesen des Gesetzes ihr aus dem 19. Psalm jene Ethik der Ewigkeitswerte herauszuholen, die bei Goethe und Kant das Einheitsband zwischen zwei noch immer allzu getrennt dastehenden Reichen der Erkenntnis bildet; der auch dem Naturalismus klug die Spitze abzubrechen weiß, indem er es nicht verschmäht, eine darwinistische Geschichtsbetrachtung für seine Gedankengänge zu verwerten: nicht zufällig sind es die Überschwemmungsböden des Wüstenklimas, auf denen im Gefolge der Astronomie und Mathematik die monotheistische Religion aus dem Menschengeiste ausgelöst wurde; die Not ums Dasein zwang hier zur Entdeckung des Gesetzes, dessen Begriff dem glücklicheren Hellas entbehrlich war. Darauf eingehen, heißt nicht den Kampf ums Dasein zum naturalistischen Prinzip aller Kultur proklamieren, sondern der Not den Anteil einräumen, den sie nach göttlicher Weltordnung an der sittlichen Erziehung des Menschengeschlechtes hat. Geht die Betrachtung von da zu den aus der gottberufenen Menschennatur innerlichst heraus wirksamen Triebkräften sittlicher Entwicklung über, so ist sie bei Lessing, Herder und natürlich auch wieder Goethe, und so bedarf unsre Jugend denn von allen Seiten und immer wieder den aus dem Zeitgeist berufenen Lehrer des Deutschen, der es versteht, in der Weltanschauung dieses einen ihr den alles in

sich fassenden Tiefenstrom zu erschließen, nach dem sie von jedem Forschungsboden aus gräbt. Wie das im einzelnen sich ausnimmt, wollte ich am Beispiel der französischen Moduslehre in der Verbindung mit den philosophischen Grundbegriffen Rousseaus ausgeführt haben: ob man's sprachpsychologisch oder kulturpsychologisch anfing, es kam auf die nämliche Entwicklungsreihe hinaus: Locke, Leibniz, Bonnet, Rousseau, Goethe. Wenn wir mit den Schülern fleißig von allen Seiten her graben, was werden wir nicht an Einheitsgedanken aufdecken, was uns nicht von Fach zu Fach mitzuteilen haben!

Am überall ausreichenden Einverständnis der Fachlehrer untereinander fehlt es noch. Bis zu welchem Grade es daran fehlen kann, will ich, nachdem schon von Walters „Grundgesetzen der Sprache" die Rede war, hier an folgendem Erfahrungsbeispiel beleuchten. Unter Schulmännern war von philosophischer Propädeutik die Rede. Der Mathematiker und Physiker, einer von denen, die für die erkenntniskritische Vertiefung beider Fächer bahnbrechend vorangegangen sind, zog die Sprachen nur insoweit in Betracht, als sie im Leseplan seinen engeren Zwecken zu dienen imstande sind, und verlangte unter anderm, das deutsche Lesebuch müsse Aufsätze von Fechner und Mach bringen. Der Vertreter des Deutschen, ein Fachmann von Ruf, bedeutete ihm mit Recht, in den deutschen Stunden führe der natürlichere Weg zur Philosophie durch Schillers Gedichte. Daß für den begeisterten Verehrer Goethes, der er ist, dieser nicht in Frage kam, nicht einmal durch seine Spruchweisheit oder „Gott und Welt", hatte seinen Grund in dem noch immer lebendigen Vorurteil gegen Goethes Naturforschung: Goethe hätte, statt Zeit und Kraft an die Farbenlehre zu verschwenden, uns besser einige Dramen mehr hinterlassen, eine Einseitigkeit, die ihren schroffsten Ausdruck in der grundsätzlichen Abweisung der Naturwissenschaften aus der ästhetisch-historischen Interessensphäre des Direktors fand: „Von Naturwissenschaft verstehe ich nichts."

So zehren wir noch am ästhetischen Enthusiasmus Schillers, der die in sein schauendes Denken einbegriffene rein individuelle Scheu des Freundes vor dem Zählen und Messen zum allgemein maßgeblichen Grundsatz aller Weltbetrachtung erhob (an Körner 6. August 1797), was schon der verständige Körner ihm verweist (25. August 1797), und was Goethes Selbstbescheidung nie mitgemacht hat. Eine derartige Spaltung der Geister verträgt die heutige Gestaltung unsrer kulturellen Interessengemeinschaft unter keinen Umständen; die ganze Gefahr der von der Schule her verschuldeten Einseitigkeit der Weltanschauungen spricht aus der letzten Kundgebung Ernst Haeckels an den Wiener Naturforscher- und

Ärztetag (September 1913). Sie wird zum nicht geringsten Teile durch einen weitblickenden deutschen Unterricht verhütet, der im Künstler Goethe den Forscher, im Forscher den Künstler nahezulegen und nach jeder Seite, ich wies es an der Galileischen Geistesrichtung nach, in die rechte Beziehung zu bringen weiß. Aber nun haben wir gerade jetzt in Simmels „Goethe" ein Werk mit dem Anspruch auf einen großen Leserkreis, das seinen Helden seiner heroischen Größe beraubt, indem es sein Bild auf den Sockel stellt, es, losgerissen aus all seinen Kulturzusammenhängen, dem vergleichenden Augenmaß entrückend. Diese Reduzierung auf das Allgemein-Menschliche verträgt die Größe nicht, sie läßt ihr nichts von dem, was sie der Menschheit ist. Wir auf der Schule haben das größte Interesse daran, uns durch solche Experimente den Blick für das Kulturentscheidende an dem Faktor Goethe nicht verkümmern zu lassen, ihn nach rückwärts als abschließendes, nach vorwärts als einleitendes Glied immer reiner verstehen zu lernen und zu dem Zwecke noch manche Vorurteile zu dem genannten abzulegen, als die verhängnisvollsten die nach verschiedenen Seiten hin wirksamen Mißverständnisse in betreff der Rousseau-Goethischen Religion der Gewissensoffenbarung. Hier steht der Überwinder des Spinozistisch-Leibnizischen Rationalismus und des Rousseauschen Dualismus, der Versöhner von Realismus und Idealismus, Wissenschaft und Glaube in der Einheit des germanisch-christlichen Ideals noch reichlich unverstanden da. Wir werden darüber hinauskommen, und der Goetheinterpret auf der Schule wird um seine Aufgabe zu beneiden sein. Wenn wir uns die zulängliche Vorstellung von der Goethischen Totalität und von der Tragweite ihrer Rückwirkung auf die wissenschaftlich-sittliche Totalität eines Bildungsplanes erarbeitet haben, so steht fester als je das Deutsche als das Hauptfach da, dem zur Pflege deutscher Geisteskultur die andern tributpflichtig sind; wir haben noch entschiedener, als es schon der Fall ist, Goethe zum Mittelpunkt dieses Faches, und haben, eines in allem, in seiner universellen und zugleich eminent deutschen Persönlichkeit ein nationales Einheitssymbol, einen Kern- und Sammelpunkt unsers gesamten Bildungsbestrebens, wie seinesgleichen aus dem Schoße keiner andern Nation hervorgegangen ist. Darin stehen wir dann einzig da.

12.

„Konzentration des Unterrichts" ist einmal eine Hauptsorge der Pädagogen gewesen. Was sie an diesen und jenen Berührungspunkten aufgestellt hat, in denen die verschiedenen Fächer einander hilfreich und

ergänzend die Hand reichen, hat uns noch immer Wertvolles zu sagen. Aber wenn wir heute die mit der Zeit liegengebliebene Arbeit wieder aufnehmen, so werden wir auf den ersten Blick die Kluft gewahr, um deren Überbrückung man sich damals keine Sorge machte, und die nun jetzt unsre selbständigen Geister und Bildungstemperamente in zwei nicht mehr zu versöhnende Lager spalten zu sollen scheint. Ist es denn nicht so, daß man sich schon genötigt sieht, dem um sich greifenden Zwiespalt zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und ästhetisch-sprachlich-historischen Interessen durch eine immer weitergehende Spaltung der Lehrpläne nachzugeben? Nur, um dem Übel Vorschub zu leisten! Die hergebrachte, wie ich es habe ansehen müssen, bis zur gegenseitigen Geringschätzung sich versteigende Verständnislosigkeit humanistisch und realistisch vorgebildeter junger Leute für einander will nun auch unter den Zöglingen realistischer Anstalten Platz greifen. Führen wir uns auch einmal zu Gemüte, wie durch solche Risse unterwühlenden Mächten die Arbeit erleichtert wird! Ich habe selbst der Einwirkung nachgehen können, die hier Ostwald, dort Horneffer mit ihrer wahnwitzigen Pädagogik auf ihre Hörer ausübten, und mich bei dieser wie so mancher andern Gelegenheit überzeugen müssen, wieviel Voreingenommenheit und Anlage zur Ausbildung des naturalistisch-ästhetischen Gegensatzes unter Gebildeten von der Schule her vorhanden ist, und auch, um es nicht zu verschweigen, wieviel Animosität gegen das humanistische Gymnasium unter seinen eigenen Abiturienten. Es ist mir darüber erst klar geworden, in wie hohem Grade die Lebensfähigkeit dieser um der entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhänge unsrer Kultur willen nun einmal nicht zu übergehenden Bildungsstätte von der Art und Weise abhängt, wie an ihr die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sich ihre Aufgabe zurechtlegen — eben so, daß sie an dem bescheidenen Maße der zu erwerbenden Kenntnisse in mehr intensiver als extensiver Arbeit diejenige Erkenntnis herauswirken, an der die Ewigkeitsmomente der platonischen Erkenntnislehre sowie der platonischen und sophokleischen Ethik den wissenschaftlichen Grund und Boden finden, desgleichen ein biogenetischer Sprachunterricht den Anschluß an die Biologie. Das Vorgehen Stürmers, Werners, Stahls im Griechischen und Lateinischen von der einen Seite, das Eindringen physikalischer und biologischer Schülerübungen in den naturwissenschaftlichen Lehrplan von der andern sind Anzeichen einer Neugeburt des Gymnasiums aus dem Willen des Zeitgeistes; es kommt nur noch auf den Zusammenschluß beider Richtungen in der gegenseitigen Durchdringung ihrer Absichten an, nicht nur am Gymnasium, sondern an der höheren Schule überhaupt.

Das Bedenken, wir möchten nun wieder auf andre Weise als in be-
begrabener Zeiten in unpraktischen Idealismus zurückverfallen, darf uns nicht abschrecken, so heilsam es sich erweist, wenn es nie zum Schweigen kommt. Die nicht abzuleugnende Gefahr ist sofort dadurch beseitigt, daß man sie von vornherein klar ins Auge faßt. Unsre Weltlage fordert vom Deutschen, daß er ein ganzer Mann sei, der sich's um den Erwerb jederzeit gebrauchsfertigen Wissens und Könnens hat sauer werden lassen. Hinweg mit dem Bildungsdünkel oder dem falschen Nationalstolz, der die Notwendigkeit fremdsprachlichen Könnens für unsre Behauptung auf dem Weltmarkte in den Wind schlägt! Die deutsche Schule ist nicht mehr die eines Volkes von Dichtern und Träumern, sondern eine Vorschule gesammelter nationaler Arbeit zum internationalen Wettkampf. Sie hat nachzuweisen, wieviel Kraft für beides sie gestählt, wieviel Rüstzeug sie geschmiedet hat: das ist der tiefere Sinn unsres nicht zum Spaß ins Kraut geschossenen Berechtigungswesens; jede schwachmütige Regung gegen den Fortbestand der Abschluß- und Reifeprüfungen muß daran scheitern. Aber als Stätte allgemeiner Vorbildung darf die Schule nicht so weit gehen, daß sie, der Fachbildung vorgreifend, vergißt, welches edlere, gerade der deutschen Nation zur Pflege anvertraute Kulturgut sie zu hüten hat. Den höchsten Erfordernissen der Zeit dient sie doch nur in der Weise, daß sie der Zerreißung des von Goethe vor aller Welt und für alle Welt dargelebten, aus germanisch-christlichem Geist geborenen sittlich-wissenschaftlichen Bildungsideals vorbeugt. In ihm ruht der Kern unsrer nationalen Kraft.

Gegen die größere Gefahr, diejenige, welche der Sammlung nationaler sittlicher und Geisteskraft auf die Verwirklichung dieses Ideals droht, kann die Schule, soviel an ihr liegt, ihre Schuldigkeit tun, indem sie die einzelnen Fächer weniger einseitig, als man es erlebt, auf das hin ansieht, worin sie auseinanderstreben, also die zu erzielenden Kenntnisse und Fertigkeiten, mehr auf das, was sie eint, also ihre wissenschaftlichen Werte.

Zunächst die Sprachen bilden dann eine Einheit unter sich, wenn nicht blindlings nur darauf hingearbeitet wird, möglichst viel Griechisch und Latein, Englisch und Französisch heranzubringen, sondern auch Sprache überhaupt zu lehren. Sieht man Spracherlernung als ein Mittel geistiger Zucht und Schulung an, so vermag sie so verschiedenartige Kräfte in Bewegung zu setzen, daß nur zweckmäßige, je nach der Schulgattung vorzunehmende Arbeitsteilung einer jeden zu ihrem Rechte verhilft, wie unter anderm gezeigt werden konnte, daß Französisch am Gymnasium und an den realistischen Anstalten zweierlei ist. — Nach ihrem wissen-

schaftlichen Gehalt fallen die Sprachen unter sich zugleich unter die Einheit derjenigen Fächer, deren Gegenstand entwicklungsgeschichtliche Beschreibung erheischt, also zusammen mit der Biologie und der Geschichte, zwischen denen Erdgeschichte und Völkerkunde als Teilwissenschaften der Erdkunde das vermittelnde Band abgeben. Damit sinkt im Bewußtsein der Bildungstemperamente die eine Schranke zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften: sie lernen den Begriff „Natur" in seinem weitesten Umfange erfassen, und ich brauche nun nicht mehr nachzuweisen, daß es, im klar herausgewirkten Gegensatz zum naturalistischen Monismus, nach dem Vorbilde der Erforschliches und Unerforschliches, Endliches und Unendliches in sich begreifenden „Gott-Natur" geschieht. — Über das Verhältnis des fremdsprachlichen Unterrichts zum deutschen besteht hinsichtlich des gemeinsamen ästhetischen Bildungszieles keine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit. Soweit Sprachliches allein in Frage kommt, ist die Goethische Mahnung aufs neue beherzigenswert: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen." — Zur Mathematik und Physik-Chemie wird die Wesensbeziehung hergestellt, wenn unter der Führung dieser beiden auf der ganzen Front und in einmütigem Bemühen erkenntniskritisch und fachphilosophisch eingedrungen wird, so daß als Letztes und Höchstes, als eigenstes Wahrzeichen wissenschaftlicher Methode Selbsterkenntnis zustande kommt, durch welche die Brücke zur Religion geschlagen ist. Philosophie ist dann als selbstverständlich in die wissenschaftliche Vertiefung jedes Einzelfachs einbegriffen und das wahre Band des wissenschaftlich-sittlichen Bildungsplanes. Als besonderes Fach ist sie entbehrlich, sogar nicht unbedenklich.

Die Schule hat es in der Hand, ihren Zögling philosophisch so vorzubilden, daß er mit erkenntniskritischer Schlagfertigkeit und einem vollkommenen Begriff von der Totalität der sittlichen Willenstriebe und von ihren natürlichen Horizonten der Spekulation sich gewachsen zeigt, und sie kann es auch so mit ihm einrichten, daß er bei seiner Entlassung nicht etwa auf den Gedanken kommt, er habe nebst den übrigen Schulfächern nun auch die Philosophie hinter sich. Ich habe es erlebt, daß junge Leute, denen Philosophie auf dem Gymnasium ein Fach für sich gewesen war, sich auf ihr Wissen davon etwas besonderes zugute taten. Demgegenüber scheint mir doch die Beschränkung der philosophischen Propädeutik auf die wissenschaftliche Vertiefung der einzelnen Fächer den Hauptvorzug zu haben, daß sie zu allem andern eher erweckt als zu frühreifem Sichgenügenlassen. Wird von Philosophie nicht mehr verabreicht, als dazu dient, den Hunger zu reizen und das Gewissen zu schär-

fen, und doch genug, um Trieb und Gewissen rege zu halten, so steht zu hoffen, sie möchten im künftigen Studenten lebendig fortwirken; er möchte an seine Fachwissenschaft mit der philosophischen Sonde herangehen, mit der er in seine Schulwissenschaften einzudringen geübt war, und es möchten die philosophischen Vorlesungen und die Philosophen nicht nur für Philologen da sein, und auch für diese nicht nur der Prüfungsbestimmung wegen. Daher keine vorzeitige Sättigung mit Kenntnissen, sondern Philosophie immer nur in Gestalt des Erlebnisses und der Betätigung.

Schlußwort.

An der französischen Grammatik konnte gezeigt werden, wie das allererste Verlangen nach einer wissenschaftlichen Wahrheit den Stein der Philosophie ins Rollen bringt. Wer ihm unermüdet nacheilt, sieht sich zuletzt in Tiefen der Erkenntnis entführt, wo, weitab von seiner ursprünglichen Fragestellung, ihm das Problem zum Erlebnis wird: was ist der Mensch? Die Lösung ist Sache des gereiften Mannes; sie erwächst ihm spät aus redlicher Erforschung seiner äußern und innern Welt. Aber im tiefsten Grunde hängt sie für jeden von seiner frühzeitigen Selbsterfahrung ab. Aus der Fülle einer unverkürzt einheitlichen Vorbildung seiner Verstandes- und Willenskräfte kann sie nur im Geiste der Demut, der Ehrfurcht und des Vertrauens ausfallen. Wir im Sprachunterricht können unser bescheidenes und doch auch grundlegendes Teil dazu beitragen. Hegen auch wir denn als gemeinsames Ziel alles Unterrichts die Entwicklung des Wahrheitsdranges und Wahrheitsgewissens bei Goethischer Selbstbescheidung und Glaubenszuversicht im Sinne, und fassen wir beides als zur weltfreudigen Tat wirksame Gemütsfrucht jener Kantischen Anschauung des physikalischen und des moralischen Gesetzes auf, die den Menschen vor ihm selbst zum nur religiös zu begreifenden Wunder macht.